



ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIÁK KUTATÁSA ÉS FEJLESZTÉSE



Útkeresés és továbbadás az aktív állampolgárságra képzés folyamatában

Állampolgári kompetenciák kutatása és fejlesztése

Állampolgári kompetenciák kutatása és fejlesztése

*Útkeresés és továbbadás az aktív
állampolgárságra képzés folyamatában*

Szerkesztette
FARKAS OLGA
JANCSÁK CSABA

BELVEDERE
Szeged, 2008

SZTE Egyetemi Könyvtár
Egyetemi Gyűjtemény
2

HELYBEN
OLVASHATÓ

A kötet megjelenését támogatták

Európai Ifjúsági Kutató-, Szervezet Fejlesztő és Kommunikációs Központ
MTA SZAB Állampolgári Kompetenciák Munkabizottság
SZTE JGYPK Alkalmazott Humántudományi Intézet
SETUP Alapítvány

SZTE Egyetemi Könyvtár



J000716276



Borítóterv
MAJZIK ANDREA

ISBN 978 963 9573 48 2

© Szerzők, 2008

© Belvedere Meridionale, 2008

X 91631

TARTALOM

TÓTH KÁROLY: Ajánlás	7
KINYÓ LÁSZLÓ: A fiatalok társadalmi és gazdasági eredményességgel kapcsolatos nézetei – 14-25 éves, szakképzésben résztvevő tanulók körében végzett vizsgálat alapján	11
DÉMUTH ÁGNES: Identitástudat és az állampolgári aktivitás	29
JANCSÁK CSABA: Hallgatói demokrácia és a hallgatói önkormányzatiság Magyarországon (1988–2008)	39
BALI FERENCNÉ: Demokratikus állampolgár képzés és a közoktatás kapcsolatrendszere	57
FARKAS OLGA: Állampolgári kompetenciák fejlesztése szakképzésben tanulók körében	63
NAGY LÁSZLÓNÉ: Emberi jogi nevelés biológiaórán	75
KISS MÁRIA RITA : A társadalomismeret tanárképzés konceptcionális alapjai a Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott Társadalomismereti Tanszékén	95
DÖBÖR ANDRÁS: A szakképzés helyzete az SZTE JGYPK-n, és az SZTE JGYPK szakképzési stratégiája	121
NÉMETH BALÁZS: Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet elektronikus mintavételi keretrendszere	125

A KÖTET SZERZŐI

BALI FERENCNÉ pedagógus, kuratóriumi elnök (Dél-alföldi
Pedagógiai Modernizációs Alapítvány)

DÉMUTH ÁGNES pszichológus, főiskolai docens (SZTE JGYPK
Felnőttképzési Intézet)

DÖBÖR ANDRÁS történész, igazgató (SZTE JGYPK Szakképzési,
Továbbképzési és Távoktatási Központ)

FARKAS OLGA neveléskutató, főiskolai tanár (SZTE JGYPK
Szakképzési, Továbbképzési és Távoktatási Központ)

JANCSÁK CSABA szociológus, PhD hallgató (DE Interdiszciplináris
Bölcsészettudományok és Társadalomtudományok Doktori
Iskola)

KINYÓ LÁSZLÓ oktatáskutató, PhD hallgató (SZTE
Neveléstudományi Doktori Iskola)

KISS MÁRIA RITA politológus, főiskolai docens (SZTE JGYPK
Alkalmazott Társadalomismereti Tanszék)

NAGY LÁSZLÓNÉ biológus, egyetemi adjunktus (SZTE TTK
Összehasonlító Élettan Tanszék)

NÉMET BALÁZS oktatáskutató, igazgató (OFI Kiemelt Fejlesztések
Koordinációs Központja)

TÓTH KÁROLY tanár, programigazgató (SZTE JGYPK Szakképzési,
Továbbképzési és Távoktatási Központ)

AJÁNLÁS

A magyarországi gazdasági és politikai rendszerváltozás valamint hazánk csatlakozása az Európai Unióhoz a szakképzés területén is nagyon jelentős változásokat eredményezett.

A 90-es évek elején kezdődött tétova szakképzés-fejlesztési lépések után napjainkban egy átfogó tartalmi és intézményi reform folyamata zajlik a hazai szakképzés terén, természetesen nem függetlenül az Európai Unió egész életén át tartó tanulási programjaitól.

Az Európa Tanács és az Európai Bizottság 2008. évi közös időközi jelentése az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram megvalósításáról a korábbi szakképzési prioritásokat erősítette meg:

„Az oktatás és a képzés elengedhetetlen a gazdasági és társadalmi változáshoz. A több és jobb munkahely megteremtéséhez szükséges rugalmasság és biztonság attól függ, hogy sikerül-e minden polgár számára biztosítani a lehetőséget a kulcsfontosságú kompetenciák megszerzéséhez és a szaktudás egész életén át tartó frissítéséhez. Az egész életén át tartó tanulás fejleszti a kreativitást, ösztönzi az innovációt, és lehetőséget biztosít a teljes értékű részvételre a gazdasági és a társadalmi életben...”

A jelentés megállapítja, hogy az EU-tagországaiban számos területen történt előrelépés: például a legtöbb országban kidolgozták az egész életén át tartó tanulásra vonatkozó stratégiát, melyek általában az oktatás és szakképzés minden szintjét elérő, átfogó elképzelések. További kedvező fejleményként említi a jelentés, hogy egyre szélesebb körben tapasztalható a képzési politikák és a források optimális elosztásának tudományos megalapozása. Kedvező lépések történtek az egész életén át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének megteremtése érdekében. A legtöbb tagországban felismerték az iskolaelőkészítők fontosságát.

A program komoly hiányosságaként említik ugyanakkor a az összes érdekelt fél nem kellően hatékony együttműködését, a nem megfelelő információterjesztést. Az oktatásra fordított közkiadások 2000 és 2003 közötti növekedési üteme 2004-ben megtorpant. A je-

lentes kiemelt figyelmet szentel a tanárképzésnek, hangsúlyozva, hogy a tanárok és oktatók számára egyre nagyobb kihívást jelentenek az egyre heterogénebb osztályok, valamint az új képességek megszerzésének szükségessége. Végül megállapítja, hogy a szakoktatás és szakképzés nem kapcsolódik megfelelően az oktatási rendszer többi eleméhez.

Az Európai Bizottság jelentése egy olyan általános képet mutat, mely helyenként minden tagországra érvényes, más esetekben viszont nem veszi, nem is veheti kellően figyelembe a „régí” 15 és az „új” 12 tagállam gyökeresen eltérő gazdasági fejlettségéből, a politikai közelmúltból fakadó különbségeit.

A hazai szakképzésre vonatkozó reformintézkedések egy részét a kényszer szülte: számos nagyvállalat megszűnésével a gyakorlati képzés új rendszerét kellett kialakítani, beleértve a gyakorlati képzést támogató fejlesztési források pályázati rendszerét, a gyakorlati képző helyek minősítését. A hirtelen tömegesen megjelenő munkanélküliség – nem feltétlenül hatékony – egyik kezelési módjaként jelentős állami forrásokat csoportosították át a felnőttképzésbe, amit azonban csak több éves késéssel követett a felnőttképzési intézmények akkreditációjának bevezetése.

Napjainkban egy átfogó, az Európai Bizottság és Tanács irányelveivel összhangban levő hazai szakképzési reformfolyamat részei vagyunk. A szakképzés tartalmi megújításának leglátványosabb jele, hogy új Országos Képzési Jegyzék bevezetésére került sor, 2007. őszétől már új, moduláris rendszerben szerezhető meg a 420 szakképesítés mindegyike, de a ráépülések, elágazások összesen több mint 1000 szakképesítési kimeneti lehetőséget biztosítanak. A moduláris szakképzés a megszerzett ismeretek, kompetenciák beszámítását, az egyes szakképző intézmények és szakképzések közötti átjárhatóságot segíti elő.

Ehhez hasonló horderejű, részben intézményi, részben tartalmi reformként értékelhető, hogy átalakul a gyakorlati képzés rendszere. Mint említettük, a 90-es elején sorra szűntek meg a nagyvállalati gyakorlati képzőhelyek (pl. tanműhelyek), helyüket csak részben tudták átvenni az újonnan alakult mikro-, kis- és középvállalkozások, nagyon különböző személyi és tárgyi feltételekkel. Mostanra

megérett e helyzet, hogy a gyakorlati képzésben is az EU-prioritások kapjanak elsőbbséget.

A térségi integrált szakképző központok (TISZK-ek) az adott régióban a szakképzés valamennyi szereplőjét bevonják a szakképzési döntésekbe: az irányító testületekben a szakképző iskolák fenntartói, a háttérintézmények, a képzésben résztvevő személyek és a munkáltatók, a gazdasági élet szereplői egyaránt helyet és jogosítványt kapnak.

Ennek köszönhetően várhatóan erősödni fog a szak-és felnőttképzési rendszer munkaerő-piaci alkalmazkodása, a képzési kínálat a munkaerő-piaci kereslethez az eddiginél jobban igazodik.

A TISZK-ekben dől el, a szakképző intézmények milyen nagyságrendű szakképzési fejlesztési forráshoz és szakképzési hozzájáruláshoz juthatnak. A TISZ-ek feladata lesz a szakképzésben közreműködő pedagógusok, szakoktatók továbbképzése, a tananyag-fejlesztés koordinációja, a munkaerő-piaci monitoring, a hátrányos helyzetekkel való szervezett foglalkozás, a pályaválasztási tanácsadás, a nemzetközi cserkapcsolatok bővítése.

Jelen kutatási program a szakképzés területén kettős célt szolgál. Egyrészt arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a szakképzés résztvevői – tanulók, hallgatók – milyen állampolgársági ismeretekkel rendelkeznek, politikai szocializációjuk, politikai kultúrájuk milyen tartalmi fejlesztést igényel a szakképzés gazdasági-társadalmi eredményességének javítása érdekében.

A projekt során kifejlesztett projektet reményeink szerint nagyon sok szakképző intézmény, oktatási vállalkozás tudja majd hasznosítani.

A projekt másik eredménye magának a kutatásnak az újszerű módszertana, jelentős informatikai fejlesztésnek köszönhetően. Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet Kiemelt Fejlesztések Koordinációs Központja által kidolgozott módszer bizonyára számos további szakképzési, oktatási kutatásban is jól alkalmazható lesz.

Az OFI által irányított kutatási projektet a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának Szakképzési Központja mellett jelentősen segítette Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata is. 9 önkormányzati fenntartású szakképző intézményünk 1.200 tanulója vett részt a kérdőíves felmérésben:



- Csonka János Műszaki Szakközépiskola és Szakiskola
- Déri Miksa Ipari Szakközépiskola
- Gábor Dénes Gimnázium és Műszaki Szakközépiskola
- Krúdy Gyula Kereskedelmi, Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskola
- Széchenyi István Gimnázium és Szakközépiskola
- Szeged-Móravárosi Szakközép-és Szakiskola
- Vasvári Pál Közgazdasági Szakközépiskola
- Vedres István Építőipari Szakközépiskola
- Szeged Városi Kollégium.

Köszönet illeti a közreműködő iskolák vezetőit, a projektben közreműködő tanárokat és diákokat.

Bízunk abban, hogy munkánkkal sikerült hozzájárulnunk a hazai szakképzés tartalmi megújításához, korszerűsítéséhez. Ennek reményében ajánljuk a kutatási eredményeket a hazai és határainkon túli szakképzés irányítóinak, intézményeinek, fenntartóinak, a tanároknak, szakoktatóknak, a gazdasági élet, a munkaerő-piaci szolgáltatóknak, tehát mindazoknak, akik a magyarországi szakképzés társadalmi és gazdasági hatékonyságának javítását szívügyüknek tekintik.

Tóth Károly

SZTE JGYPK Szakképzési Intézet

Programigazgató

Kinyó László

**A FIATALOK TÁRSADALMI ÉS
GAZDASÁGI EREDMÉNYESSÉGGEL
KAPCSOLATOS NÉZETEI – 14-25 ÉVES,
SZAKKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ TANULÓK
KÖRÉBEN VÉGZETT VIZSGÁLAT ALAPJÁN**

1. BEVEZETÉS

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) vezetésével kidolgozott „Elektronikus mintavételi keretrendszer kifejlesztése és megvalósítása a demokratikus állampolgárságra képzés és a társadalmi-gazdasági eredményesség közötti szakképzésbeli összefüggés vizsgálatában” című projekt eredményeit és a tapasztalatokból levont következtetéseket a kutatásban közreműködő szakértők a szegedi városháza dísztermében rendezett zárókonferencián mutatták be 2008. május 29-én. Írásunkban a konferencián elhangzott előadás szerkesztett változatát tárjuk a téma iránt érdeklődő szélesebb közönség elé.

Az OFI-kutatás relevanciáját, időszerűségét tudományos és oktatáspolitikai szempontok egyaránt alátámasztják. A kutatás megvalósulásához nagymértékben hozzájárult a vizsgált terület nemzetközi felértékelődése, előtérbe kerülése. Az állampolgári nevelés nemzetközi szakirodalma ugyanis a közelmúltig annak ellenére sem részesítette kitüntetett figyelemben a gazdasági élettel kapcsolatos jelenségek megértésének fontosságát, hogy a közgazdaságtani ismereteket oktató szakértők is gyakran hangsúlyozták: a gazdasági élet jelenségeinek megértésére irányuló törekvéseknek az állampolgári nevelés integráns részévé kellene válnia. Az utóbbi években lezajlott változások ugyanakkor azt igazolják, hogy a kutatók nyomására a politikai dön-

téshozók felismerték, hogy a közügyek alakításában aktívan résztvevő demokratikus állampolgároknak szükségük van a gazdasági jelenségek árnyaltabb megértésének képességére is. Több nyugat-európai országban például a kormányzati hivatalok, a központi bankok, a munkavállalók és képviselői, a nonprofit szervezetek olyan képzési programokat indítottak, amelyek célul tűzték ki a makrogazdasági alapelvek megismertetését, a személyes pénzügyek kezelésének és az egyének pénzügyi műveltségének (*financial literacy*) fejlesztését (Gnan, Silgoner és Weber, 2007).

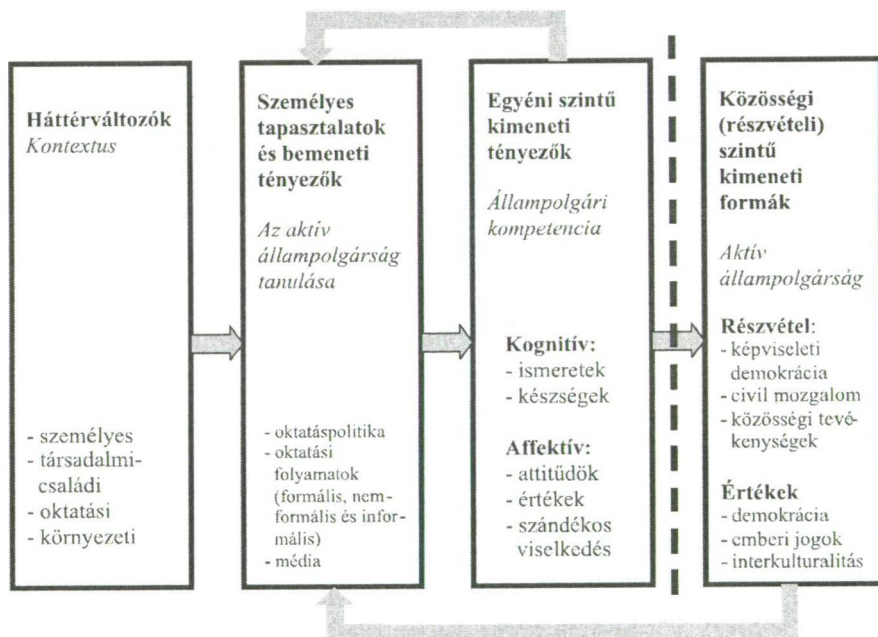
2. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETEI

2.1. Az aktív állampolgárság a neveléstudományi kutatások főáramában

A tudományos és mértékadó közvélemény-formáló fórumokon napjainkban egyre erőteljesebben fogalmazódik meg a fiatalok és felnőttek társadalmi, politikai és gazdasági tudatosságát fejlesztő kezdeményezések iránti igény. A globális kihívásokhoz való sikeres alkalmazkodás képessége, a nemzeti határokon átívelő, európai munkaerőpiachoz való csatlakozás személyi feltételeinek kialakítása pedig az Európai Unió szakértői körében is egyre inkább általános nevelési-oktatási célként fogalmazódik meg.

Az állampolgári nevelés témája iránti Európai Unió elkötelezettségét az Európai Bizottság *Learning for Active Citizenship* (2006) kezdeményezése, valamint a CRELL Aktív Állampolgárság a Demokráciáért kutatóprogram (*Active Citizenship for Democracy*) is meggyőzően alátámasztja. Az utóbbi kezdeményezés ma már a területhez kapcsolódó neveléstudományi kutatások szempontjából is mérföldkőnek tekinthető. Jelentősége ugyanis legfőképpen abban mutatható ki, hogy a kutatóprogramban résztvevő, nemzetközileg elismert szakértők által megalkotott elméleti modell (lásd bővebben: Hoskins, 2006), valamint annak letisztultabb változata (Hoskins, Villalba, Van Nijlen és Barber, 2008) az állampolgári lét kérdéseire kapcsolódó tudományos vizsgálatok általános keretrendszereként értelmezhető. Az 1. ábrán látható elméleti modell szerint az aktív állampolgári lét viselkedés-és tevékenységfor-

máinak bármilyen tanulási környezetben történő elsajátítása felnőttkorban aktív állampolgári részvételt fog eredményezni. Mivel a modell a bemeneti és kimeneti tényezők között csupán közvetett kapcsolatot létesít, felmerül a kérdés, hogy az állampolgári lét tanulása hogyan vezethet a mindennapi életben megmutatkozó állampolgári részvételhez. A kérdést úgy is megfogalmazhatjuk, hogy vajon mi a garancia arra, hogy – az állampolgári lét komponenseinek elsajátítását követően – a tanulók felnőttkorukban aktív szerepet fognak vállalni a közügyek intézésében. Erre a kérdésre nem adható megnyugtató válasz, *Hoskins és mtsai.* (2008) elméleti megközelítése azonban éppen azért figyelemre méltó, mert az általuk felvázolt lineáris összefüggésrendszer az állampolgári kompetencia fejlettségétől teszi függővé az egyének közügyekben való részvételi hajlandóságát. A kutatók által létrehozott idealizált modell szerint tehát az aktív állampolgárság tanulása során kialakul(hat)nak a tanulók állampolgári kompetenciái, amelyek felnőttkorban szilárd alapot nyújthatnak az állampolgári tevékenységformákhoz.



1. ábra. Az aktív állampolgárság modellje. Hoskins, Villalba, Van Nijlen és Barber (2008) alapján

A nemzetközi szakirodalom megállapításai alapján a következőkben röviden áttekintjük, hogy az aktív állampolgárság-modell két meghatározó alkotóelemének (állampolgári kompetencia és aktív állampolgári részvétel) melyek a fontosabb jellemzői. Jelen írásunk keretei között nem vállalkozhatunk az állampolgári kompetencia részletes bemutatására és definiálására, ezért áttekintésünket csupán az alábbi néhány tulajdonság jelzésére korlátozzuk:

- az állampolgári kompetencia az egyének hatékony társadalmi részvételéhez szükséges széleskörű ismeretek, készségek, attitűdök és értékek körét foglalja magában, s a részvételi formák legszélesebb spektrumára terjed ki;
- az állampolgári kompetencia értelmezési-definiálási kísérleteit a folyamatos fogalmi gazdagodás, integratív szemléletmód jellemzi, vagyis a kompetenciamodell folyamatosan magába integrálja az elméletalkotó kutatók használhatónak vélt megállapításait.

Az állampolgári kompetencia hatókörének terjedését, fogalmi gazdagodását támasztja alá például, hogy *Veldhuis* (1997) – *Marshall* (1950) klasszikus felosztása alapján – az állampolgári kompetencia politikai, szociális, kulturális és gazdasági dimenzióit különböztette meg, *Audigier* (2000) a konfliktusmegoldás és a cselekvőképesség (*capacity for action*) terminusok bevezetésével színesítette a modellt, *Campbell* (2006) pedig bevezette a személyközi bizalom és az intézményi bizalom fogalmát.

Az 1. ábrán bemutatott modell közösségi szintű kimeneti tényezői, azaz az aktív állampolgári részvétel tevékenységformái – a politikai, kulturális, szociális és gazdasági tevékenységek – további összetett rendszert alkotnak. Az egyes tevékenységformák fontosabb komponenseiről az 1. táblázat nyújt vázlatos áttekintést. Az elméleti modell kidolgozottságát és komplexitását támasztja alá, hogy *Josef* és *Veldhuis* (2006) nemcsak a tevékenységformákhoz tartozó alkategóriákat, hanem azok mérését lehetővé tevő indikátorok rendszerét is kialakította.

Tevékenységsz formák	Alkategóriák
Politikai részvétel	<ul style="list-style-type: none">• Szavazás a helyi, regionális, nemzeti és európai választásokon és referendumokon• Döntéshozó folyamatok befolyásolása
Szociális részvétel	<ul style="list-style-type: none">• Közösségi részvétel<ul style="list-style-type: none">• Szervezeti élet• Iskolai élet• Ifjúsági kezdeményezések• Tagság önkéntes szervezetben
Kulturális részvétel	<ul style="list-style-type: none">• Részvétel kulturális tevékenységekben, szervezete- tekben• Multikulturális tapasztalatok• Küzdelem a kirekesztés és diszkrimináció ellen• Szociális kohézió elősegítése
Gazdasági részvétel	<ul style="list-style-type: none">• Részvétel a munkaerőpiacon• A javak egyenlőtlen globális elosztása elleni fellé- pés• Adófizetés• Etikus fogyasztói magatartás

*1. táblázat. Az aktív állampolgári részvétel elvárt tevékenységformái
(Josef és Veldhuis, 2006 alapján)*

2. 2. A tanulók gazdasági folyamatokkal kapcsolatos meggyőző- dései és ismeretei

Az állampolgári kompetencia és a gazdasági jelenségek közötti kapcsolatrendszer szakirodalmi feltárásakor nem hagyhatjuk figyelmen kívül azoknak az empirikus kutatásoknak az eredményeit, amelyek a diákok gazdasági folyamatokkal kapcsolatos meggyőződéseinek és ismereteinek feltárására irányultak. Napjainkig azonban meglehetősen kevés vizsgálatot végeztek, amelyek célul tűzték ki a tanulók gazdasági nézeteinek és meggyőződéseinek feltárását. Ezen a területen tehát nagy szükség volna tudományos igényű vizsgálatokra, hiszen a rendelkezésre álló nemzetközi és hazai ismeretek rendkívül behatároltak.

Az Egyesült Államokban, Angliában és Ausztráliában lezajlott vizsgálatok alapján általános problémának tűnik, hogy a tanulók is-

kolai tanulmányaik végén a gazdasági rendszerre vonatkozó jól megalapozott, stabil ismeretek nélkül lépnek ki a közoktatásból. A költségvetés deficitjéről szóló Egyesült Államokbeli politikai viták idején például a fiatalok jelentős része nem tudta megmondani a deficit tényleges mértékét (Salemi és Siegfried, 1999), az Angliában lezajlott privatizációkat követően pedig a 15–17 éves fiatalok közel négyötöde gondolta azt, hogy a vízszolgáltatást továbbra is a kormányzat biztosítja (Davies, Howie, Mangan és Telhaj, 2002). A gazdasági ismeretek és az ahhoz kapcsolódó jelenségek megértésének alacsony szintjét támasztják alá a tanulókkal végzett interjúk (pl. Furnham és Stacey, 1991), a feleletválasztós tesztek (Stock és Rader, 1997), valamint a gazdasági szocializációval kapcsolatos kutatások (Furnham és Stacey, 1991) eredményei is.

A fiatalok gondolkodásmódjával kapcsolatban O'Brien és Ingels (1984) valamint Davies és mtsai. (2002) megállapították, hogy a tanulók gyakran figyelmen kívül hagyják a realitásokat, és hajlamosak azt képzelni, hogy a gazdasági élet úgy működik, ahogyan ők szeretnék, hogy működjön. A közelmúltbeli kutatások azt is feltárták, hogy az ökonomiai jelenségek megértése csupán csekély mértékben fejlődik a felnőttkorba történő átmenettel (Walstad és Larsen, 1992; Gleason és van Scyoc, 1995).

A gazdasági összefüggések megértésének problémáira Davies és mtsai. (2002) mutattak rá. A kutatók szerint a tanulók többségének gondolkodásmódját a túlzott általánosítás, sematikus gondolkodásmód jellemzi, és hajlamosak az egyedi esetekből téves következtetések levonására. Állításukat a kutatási eredmények is alátámasztották: a diákok jelentős része úgy vélte, hogy ha egy személynek előnye származik valamiből, akkor az a dolog a többi ember számára is biztosan előnyt jelent.

3. A KUTATÁS CÉLJAI – KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) szakembereinek irányításával megvalósult komplex kutatási program a demokratikus állampolgárságra képzés társadalmi-gazdasági dimenzióit kutatta.

A három szakaszban lezajlott vizsgálat elsődlegesen a szakképzésben résztvevő tanulók tervezett társadalmi és gazdasági részvételével, valamint a gazdasági élet jelenségeivel kapcsolatos meggyőződések, nézetek feltárását tűzte ki célul. A kutatás az alábbi kérdések megválaszolására irányult:

- Milyen összefüggés áll fenn az állampolgári nevelés és a gazdasági élet jelenségeinek megértése között?
- A szakképzésben résztvevő diákok (szakközépiskolások, érettségi utáni szakképzésben tanulók, felsőfokú szakképzésben résztvevők) milyen nézetekkel, meggyőződésekkel rendelkeznek a társadalmi és gazdasági részvétel lehetőségeiről és jelentőségéről?

4. A MINTA ÉS AZ ADATGYŰJTÉS SZAKASZAI

A 2008. január és június között végrehajtott komplex kutatási program három egymást követő mérési-adatgyűjtési szakaszban valósult meg (2. táblázat). A kutatás első szakaszában – 2008 februárban – egy helyzetfeltáró kérdőíves vizsgálatra került sor az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Szakképzési, Felnőttképzési és Távoktatási Központjában tanuló hallgatók körében ($N_1 = 926$). A kutatás első szakaszában alkalmazott mérőeszköz egyes kérdéseinek felülvizsgálatát, újragondolását követően a második adatgyűjtési szakaszban a tervezett társadalmi és gazdasági részvétellel, illetve a gazdasági élet jelenségeivel kapcsolatos meggyőződések, nézetek feltárására került sor Szeged város nyolc szakközépiskolájában ($N_2 = 666$) és felsőfokú szakképzést nyújtó intézményeiben ($N_3 = 677$). Az első és második szakaszban alkalmazott mérőeszközök optimalizációját követően a kutatási program harmadik szakasza – 2008 júniusában – településméret és fenntartók szerint országosan reprezentatív, online típusú vizsgálatná teljesedett ki a magyarországi szakközépiskolák körében.

Szakasz	Mérési szakasz megnevezése	Részminta	Életkor	Fiú (férfi)/ lány (nő) arány (%)	Mérési szakasz típusa	Mérés időpontja
1.	Helyzetfeltárás az SZTE JGYPK Szakképzési, Felnőttképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központjában tanuló hallgatók körében	$N_1 = 926$ (teljes - lefedés)	Fiatal felnőttek (18–25 év)	28/70,8 %	Hagyományos papír-ceruza alapú teszt	2008. február 4–14.
2.	Adatgyűjtés a szegedi szakközépiskolákban és Szeged felsőfokú szakképzést nyújtó intézményeiben	$N_2 = 666$ $N_3 = 677$	Tanköteles diákok (14–18 év) Fiatal felnőttek (18–25 év)	68,6/28,4 % 52,6/44,5 %	Hagyományos papír-ceruza alapú teszt	2008. március 10–21.
3.	Településméret és iskola-fenntartók szerint országosan reprezentatív vizsgálat a magyarországi szakközépiskolák 9. és 11. évfolyamain	$N_4 = 1344$	Tanköteles diákok (14–18 év)		On-line típusú, e-adat felvétel	2008. június 11.

2. táblázat. A részminták jellemzői és a kutatás időbeli megvalósulása

5. EREDMÉNYEK

5.1. A kutatási program első szakaszának eredményei

Álláspontunk szerint az első mérési szakasz legfontosabb eredményének azt tekinthetjük, hogy a 133 itemet tartalmazó kiinduló kérdőívből – mérőeszköz-optimalizációs törekvésünk eredményeként – sikerült egy 32 itemből álló kérdőívet létrehozni, amely a tanulók aktuális és jövőbeli társadalmi-gazdasági részvételének vizsgálatára alkalmas (Cronbach- $\alpha=0,88$). A mérőeszköz egyes változóinak összefüggéseit, belső struktúráját feltáró faktoranalízissel térképeztük fel (KMO=0,785; megmagyarázott variancia 68%). A változókat, valamint a faktorokba rendezett összetartozó változók elnevezéseit a 3. táblázat mutatja be.

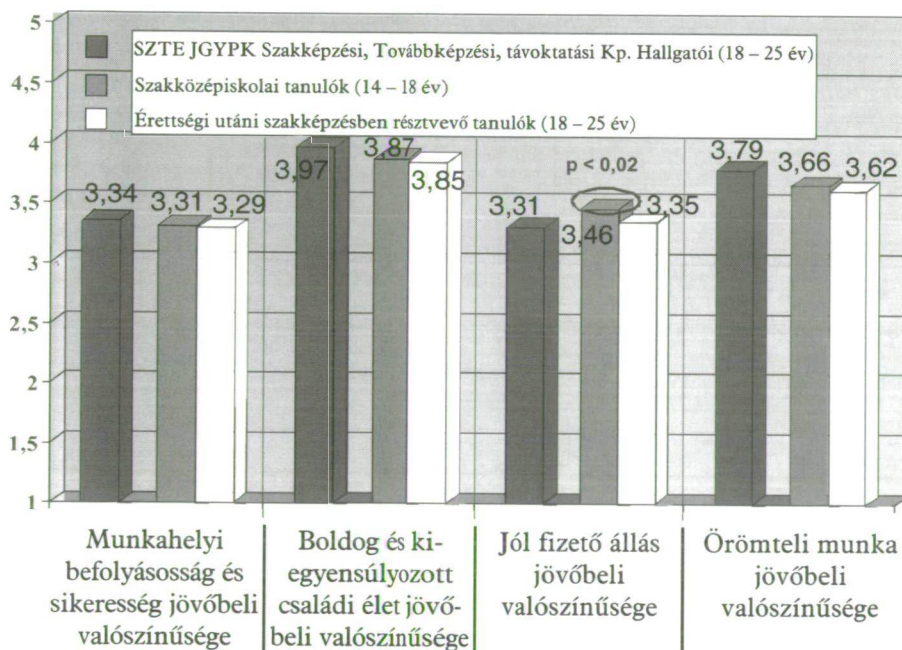
	Faktorok								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Napjainkban figyelemmel követi a politikát	,832	,040	,002	,052	-,061	,073	,020	-,035	,095
30 év múlva figyelemmel fogja követni a politikát	,816	,097	,068	,081	-,088	,045	,090	,074	-,006
30 év múlva különbséget tud tenni a politikai pártok programjai között	,810					,02	,069	,095	,025
Napjainkban különbséget tud tenni a politikai pártok programjai között	,788					,38	-,005	-,055	,126
30 év múlva szavazni kíván a választásokon	,679		,065	-,017	,193	-,076	-,006	,227	-,075
Napjainkban szavazni kíván a választásokon	,678		,066	-,053	,208	-,140	-,084	,165	-,047
30 év múlva segíteni fog másoknak a döntéshozásban	,083	,782	,056	,094	,077	,072	,115	,110	,221
30 év múlva a kompromisszumos megoldások híve lesz	,099	,764						,051	-,164
Napjainkban segít másoknak a döntéshozásban	,026	,735						,082	,319
Napjainkban a kompromisszumos megoldások híve	,093	,708	,177	,064	,090	,193	,159	,037	-,072
Önfeljlesztés vágyának fontossága a saját szakterületen	,087	,091	,731	,076	,138	,138	,067	,069	,117
Saját szakterületen való hozzáértés fontossága	,040	,052	,704						,104
Környezetvédelem fontossága	,095	,185	,618						,013
30 év múlva precíz munkavégzésre fog törekedni	,087	,092	,552						,002
30 év múlva sok pénzt fog keresni	,071	,015	-,148	,765	,015	,129	-,162	,048	,092
30 év múlva befolyásos és sikeres ember lesz	,071	,066	-,042	,751				,080	,092
30 év múlva boldog és kiegyensúlyozott családi élete lesz	,031	,111	,180	,646				,076	-,022
30 év múlva örömet fog lelni a munkájában	,039	,080	,270	,645	-,047	,007	,239	-,015	,012
Napjainkban fenntartja a kapcsolatot azokkal, akik támogatják	,048	,109	,167	,065	,788	,279	-,016	,128	-,043
30 év múlva fenn fogja tartja a kapcsolatot azokkal, akik támogatják	,063	,178	,115	,173	,750				
Napjainkban együtt tud dolgozni másokkal egy cél érdekében	,112	,184	,265	,025	,551				
30 év múlva együtt fog tudni dolgozni másokkal egy cél érdekében	,111	,288	,160	,151	,506	-,142	,405	-,103	,247
Napjainkban jól kezeli a különböző véleményeket	,023	,143	,044	,108	,447	,759	,195	,003	,242
30 év múlva jól fogja kezelni a különböző véleményeket	,047					,653	,325	,109	,174
30 év múlva konfliktusait békés eszközökkel fogja megoldani	,164					,553	,088	,018	-,146
Napjainkban konfliktusait békés eszközökkel oldja meg	,110					,548	,052	-,216	-,138
Napjainkban elfogadja, hogy egyesek más véleményt képviselnek	,014	,212				,788	,071	-,042	
30 év múlva el fogja fogadni, hogy egyesek más véleményt képviselnek	,038	,308				,740	,144	-,040	
Véleménynyilvánítás szabadsága fontossága	,129	,072	,18				,776	,113	
Demokrácia fontossága	,216	,131	,22				,748	,010	
Szóvá teszi, ha igazságtalanságot tapasztal az iskolában, munkahelyen							,748	,660	
Segít az iskolai, munkahelyi rendezvények szervezésében								,643	

3. táblázat. Varimax rotációs eljárással előállított faktorsúlymátrix

5.2. A második kutatási szakasz eredményei

A kutatás során választ kívántunk adni arra a kérdésre, hogy a vizsgálatban résztvevő diákoknak milyen a saját magánéletükhöz és a munka világához fűződő jövőképük. A tanulónak a magánélet szférájához és a munkahelyi kontextushoz kapcsolódó állításokat 1 és 5 közötti *Likert-skálán* kellett értékelniük aszerint, hogy az adott kijelentést mennyire tartják valószínűnek a jövőbeli, 30 évvel későbbi életükkel kapcsolatban. A 2. ábrán látható eredmények szerint a kutatásban résztvevő ta-

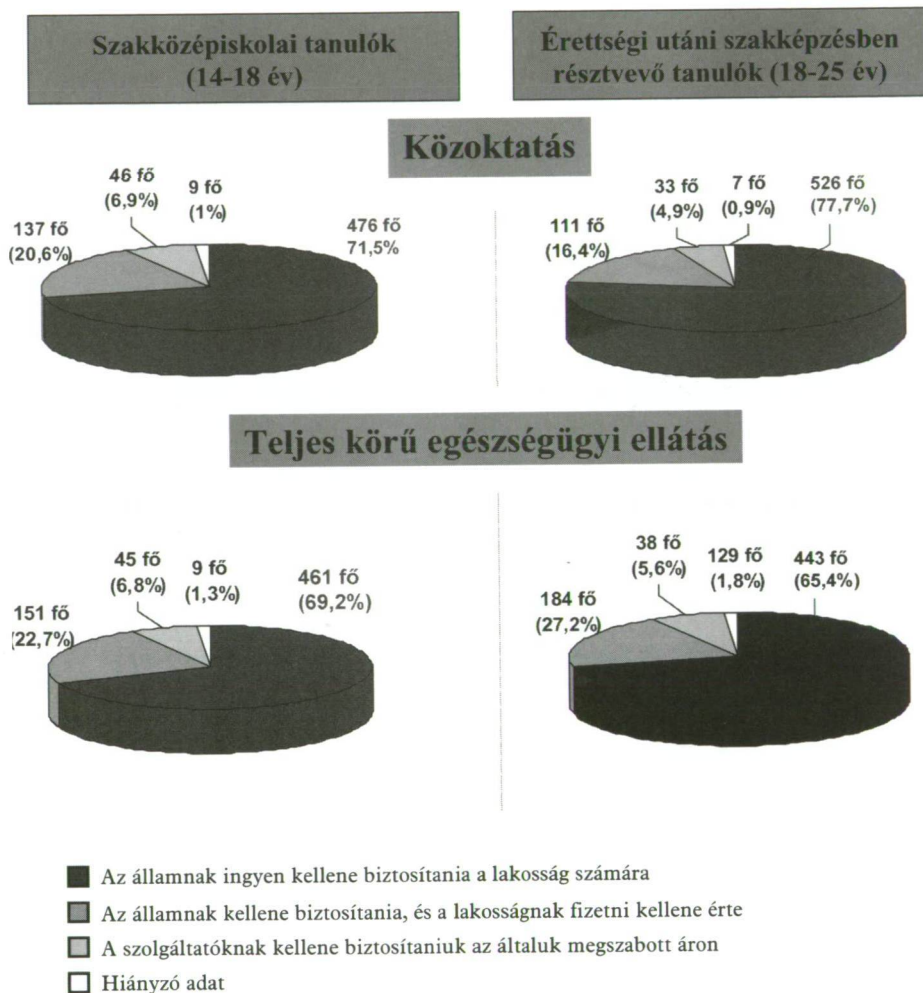
nulók az azonos vizsgálati dimenziók esetében meglehetősen hasonló véleményeket fogalmaztak meg. Matematikai statisztikai szempontból a jövőbeli pénzkereseti lehetőség tekintetében mutatkozott szignifikáns különbség a 14–18 éves korosztály tagjai javára. A vizsgált részminták eredményeinek nagyfokú egyezése ellenére megállapíthatjuk, hogy a tanulók bizonytalanok a jövőbeli munkahelyi sikeresség és a jól fizető állás tekintetében, hiszen az átlagértékek a bizonytalanságot kifejező 3-as érték körül csoportosulnak. Pozitívumnak tekinthetjük viszont, hogy a tanulók bizakodó, reményteli várakozással tekintenek jövőbeli családi életük felé, és bíznak az örömmel végzett munka megvalósulásában is.



2. ábra. A kutatásban résztvevő tanulók magánélethez és munka világához fűződő jövőképe

Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy a szakképzésben résztvevő tanuló diákok és fiatal felnőttek hogyan ítélik meg az állam szerepét bizonyos szolgáltatásokban. A kérdőívben azt kértük a résztvevőktől, hogy három lehetőség közül válasszák ki, hogy bizonyos szolgáltatásokban milyen mértékű állami szerepvállalást tartanak indokoltnak.

Választ kívántunk kapni arra a kérdésre, hogy (1) a rendszerváltást követően közel két évtizeddel később a tanulók vajon milyen mértékben építenek az állam gondoskodó, védelmező szerepére, valamint (2) véleményükben milyen mértékben vannak jelen a realitásnak megfelelő, vagy az azt nélkülöző, irreális elemek. Az 3. ábrán látható kördiagramok a 14–18 éves, valamint a 18–25 éves tanulók választípusainak százalékos arányát mutatják be.

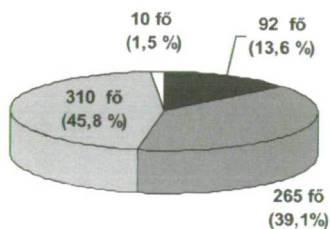
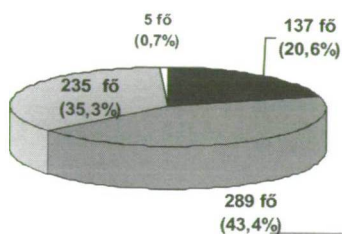


3. ábra. A második kutatási szakaszban résztvevő tanulók véleménye a szolgáltatásokban való állami szerepvállalás mértékéről

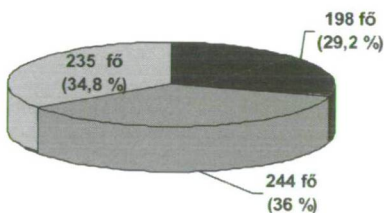
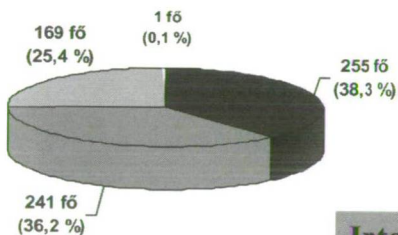
Szakközépiskolai tanulók
(14-18 év)

Érettségi utáni szakképzésben
résztevő tanulók (18-25 év)

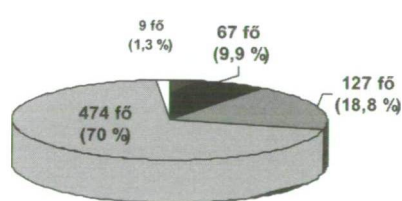
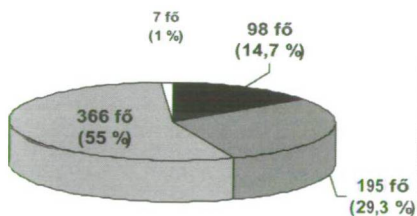
Lakossági gázszolgáltatás



Hulladékszállítás



Internet



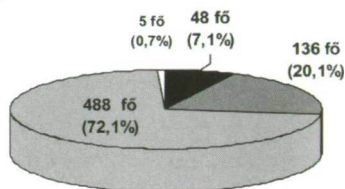
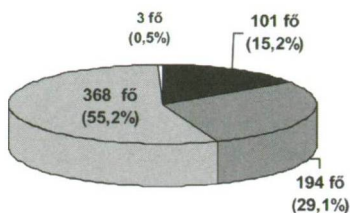
- Az államnak ingyen kellene biztosítania a lakosság számára
- Az államnak kellene biztosítania, és a lakoságnak fizetni kellene érte
- A szolgáltatóknak kellene biztosítaniuk az általuk megszabott áron
- Hiányzó adat

3. ábra folytatása. A második kutatási szakaszban résztvevő tanulók véleménye a szolgáltatásokban való állami szerepvállalás mértékéről

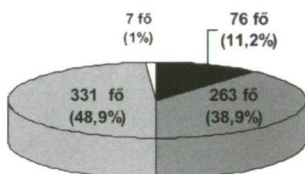
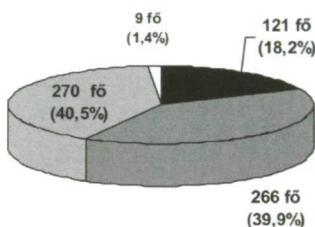
**Szakközépiskolai tanulók
(14-18 év)**

**Érettségi utáni szakképzésben
résztevő tanulók (18-25 év)**

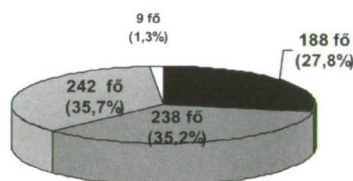
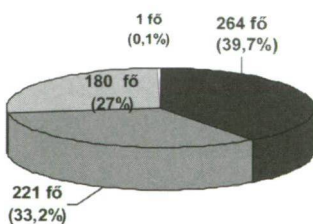
Kábeltevé



Áramszolgáltatás



Ivóvíz-szolgáltatás



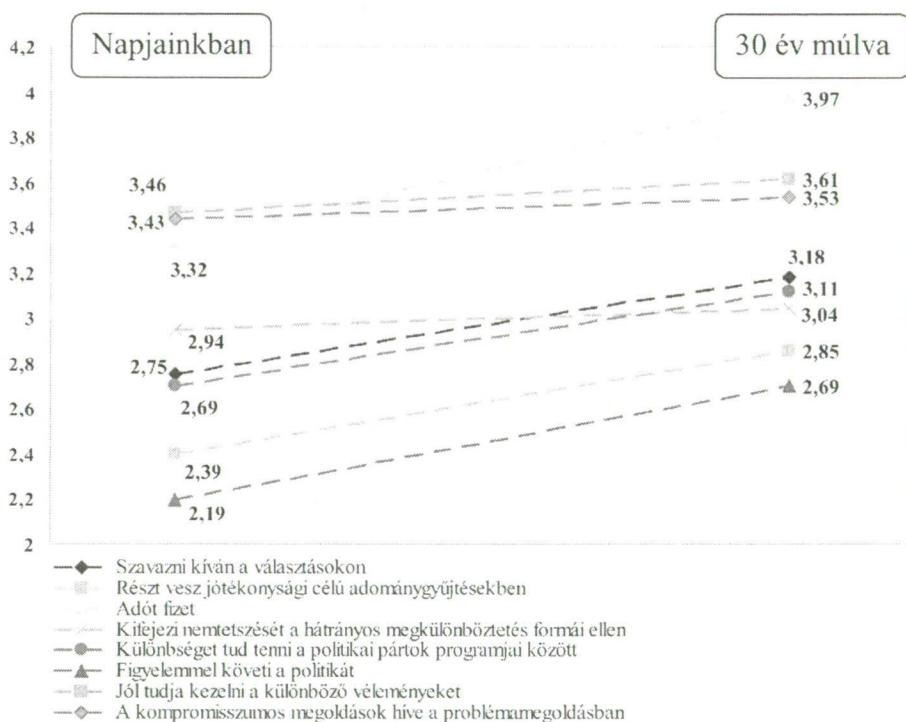
- ☒ Az államnak ingyen kellene biztosítania a lakosság számára
- ☒ Az államnak kellene biztosítania, és a lakoságnak fizetni kellene érte
- ☒ A szolgáltatónak kellene biztosítaniuk az általuk megszabott áron
- ☐ Hiányzó adat

3. ábra folytatása. A második kutatási szakaszban résztvevő tanulók véleménye a szolgáltatásokban való állami szerepvállalás mértékéről

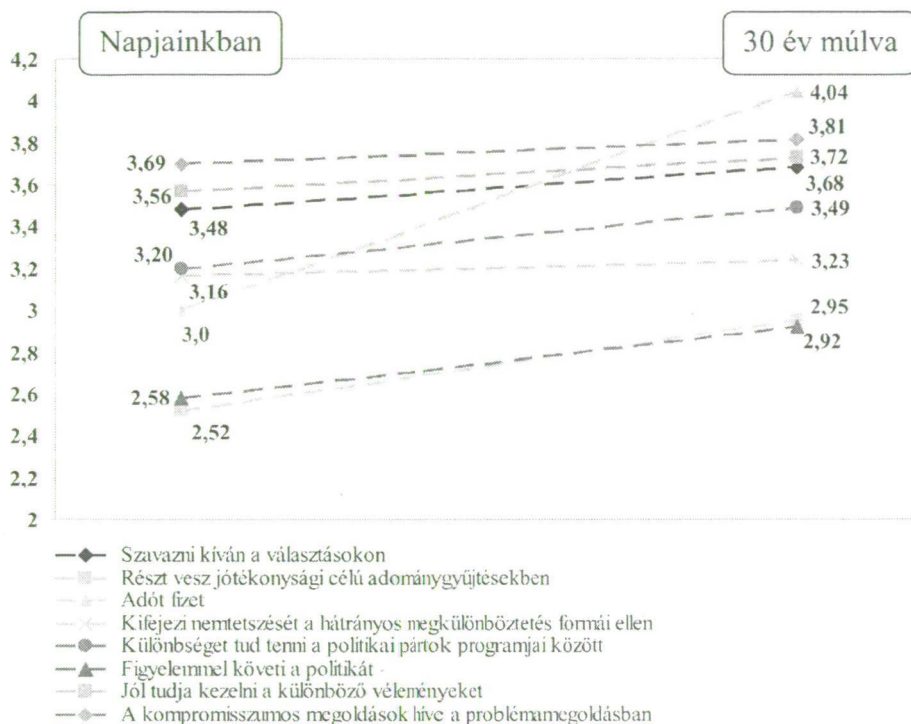
A bemutatott ábrák egyértelműen jelzik, hogy a szakközépiskolás és az érettségi utáni szakképzésben tanuló szegedi diákok meglehetősen hasonló igényeket támasztanak a szolgáltatásokban való állami szerepvállalással kapcsolatban. A gázszolgáltatással, a hulladékszállítással, valamint az internetszolgáltatással kapcsolatos kördiagramok különösen informatívnak bizonyulnak, hiszen rámutatnak arra, hogy a diákok hajlamosak meglehetősen irreális elvárásokat megfogalmazni az állami szerepvállalásról, és a szolgáltatásokért fizetendő térítési díjak mértékéről. Válaszaik arról tanúskodnak, hogy gondolkodásmódjukban erőteljesen érvényesülnek az állam gondoskodó, szolgáltatások felett őrködő, rendszerváltás előtti állapotokra jellemző meggyőződések. Bár a realitástól távol álló utópisztikus megközelítések az idősebb korcsoport (18–25 év) esetében lényegesen kisebb arányban vannak jelen, a 14–18 évesek esetében viszont aggodalomra ad okot, hogy a vizsgálatban résztvevők 64%-a kizárná a szolgáltatókat a lakossági gázszolgáltatásból, 74,5%-uk a hulladékszállítást állami feladatnak tartja, s 44 százalékuk az internetszolgáltatást is az állam feladatai között képzei el. Ezek a meglepő eredmények egyértelműen jelzik számunkra, hogy az állampolgári nevelés gyakorlatában kiemelt figyelmet kellene fordítani az állami szerepvállalás lehetőségeinek és korlátainak megismertetésére, valamint a vállalkozóképesseghoz fűződő gondolkodásformák ösztönzésére.

Kutatásunk során feltártuk, hogy a szakközépiskolás diákok és az érettségi utáni szakképzésben résztvevő tanulók gondolkodásmódjában milyen mértékben vannak jelen az állampolgári kompetencia egyes társadalmi (szociális), politikai és gazdasági részvételi formáihoz fűződő önfejlődés motívumai. A páros t-próbák eredményei alapján a 4. és 5. ábrán látható összetartozó pontpárok mindegyike legalább $p < 0,05$ szignifikanciaszinten szignifikáns különbséget jelez a vizsgálatban résztvevő tanulók napjainkbeli és tervezett, későbbi állapota között, vagyis az önfejlődés szándéka a matematikai statisztika eszközeivel is igazolható. Egyes kategóriák esetében viszont nagy eltérések mutatkoznak. Szembetűnő, hogy a szakközépiskolás diákok jelenlegi véleményéhez tartozó átlagértékek szórtabbak, némileg szélesebb spektrumot ölelnek fel, mint az idősebb korosztály átlagai. Az eltérés viszont főként abból adódik, hogy a tanköteles ko-

rúak negatívabban viszonyulnak a politikához: a különböző médiákban nem követik figyelemmel a politikai eseményeket, s úgy látják, hogy a későbbiekben sem lesz jellemző rájuk ez az attitűd. Aggodalomra ad okot, hogy a szakközépiskolások meglehetősen bizonytalanok a választásokon való részvétellel kapcsolatban, s nem bíznak abban, hogy a véleménynyilvánítás demokratikus formája 30 évre előretekintve jellemző lesz rájuk.



4. ábra. Önfeladási lehetőségek az állampolgári kompetencia egyes részterületein a szakközépiskolai tanulók körében



5. ábra. Önfeladási lehetőségek az állampolgári kompetencia egyes részterületein az érettségi utáni szakképzésben tanuló diákok körében

6. ZÁRÓ GONDOLATOK

Az előadásunkban bemutatott kutatás elméleti kerete elsősorban az állampolgári kompetencia társadalmi és gazdasági dimenzióihoz kapcsolódó megállapításokon alapult, vizsgálatunk ugyanakkor szorosan kapcsolódik a neveléstudományi kutatások egyéb releváns területeihez is. Főként a konstruktivista pedagógia előzetes ismeretekre, nézetekre és meggyőződésekre vonatkozó felismerései képezhetik kutatásunk tágabb kapcsolódási pontjait. Az előzetes ismeretek és tévképzetek sajátosságainak feltárásával foglalkozó szakirodalom (lásd például: Nahalka, 2002) hívta fel a figyelmet ugyanis arra a problémára, hogy a nem megfelelően megalapozott ismeretek tévképzetek

kialakulásához vezethetnek, amelyek megváltoztatása jelentős kihívás elé állíthatja a pedagógusokat.

Kutatási eredményeink azt igazolják, hogy a középiskolás diákok hajlamosak meglehetősen irreális elvárásokat megfogalmazni a szolgáltatásokban való állami szerepvállalással kapcsolatban, ezért úgy véljük, hogy a társadalomismereti nevelésben indokolt volna az állam és állampolgár komplex viszonyrendszerének árnyalt megismertetése. A tévképzetek megelőzésének azonban mégis az lenne a leghatékonyabb módja, ha az állampolgári kompetenciához tartozó készségek, ismeretek, nézetek és meggyőződések formálása – az életkori sajátosságok figyelembevételével – már fiatal életkorban, lehetőleg az óvodai és kisiskoláskori nevelés keretében, életszerű helyzetekben valósulhatna meg.

IRODALOM

- AUDIGIER, F. (2000): *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council of Europe, Strasbourg.
- CAMPBELL, D. (2006): What is education's impact on civic and social engagement? In.: Desjardins, R. és Schuller, T. (szerk.): *Measuring the effects of education on health and civic engagement proceedings of the Copenhagen symposium*, OECD CERI, 25–126.
- DAVIES, P., HOWIE, H., MANGAN, J. és TELHAJ, S. (2002): Economic aspects of citizenship education: an investigation of students' understanding. *The Curriculum Journal*, 13. 2. sz. 201–223.
- Európai Bizottság (2006): *Learning for Active Citizenship*. Európai Bizottság, Brüsszel. Az Európai Bizottság honlapja, http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html, 2008. március 9-ei megtekintés.
- FURNHAM, A. F. és STACEY, B. (1991): *Young people's understanding of society*. Routledge, London.
- GLEASON, J. és VAN SCYOC, L. J. (1995): A report on the economic literacy of adults. *Journal of Economic Education*, 26. 3. sz. 203–210.
- GNAN, E., SILGONER, M. A. és WEBER, B. (2007): Economic and

- financial education: Concepts, goals and measurement. *Monetary Policy & The Economy*, 4. 3. sz. 28–49. Az Osztrák Nemzeti Bank honlapja, http://www.oenb.at/en/img/mop_2007_3_gnan_tcm16-69086.pdf, 2008. március 3-ai megtekintés.
- HOSKINS, B. (2006): *Draft framework for indicators on active citizenship*. European Commission Directorate-General Joint Research Centre, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra.
- HOSKINS, B., VILLALBA, E., VAN NIJLEN, D. és BARBER, C. (2008): *Measuring civic competence in Europe. A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in school*. European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen, Ispra.
- JOSEF, H. és VELDHUIS, R. (2006): *Indicators on active Citizenship for Democracy – the social, cultural and economic domain*. Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center, Ispra.
- MARSHALL, T. H. (1950): *Citizenship and social class*. Cambridge University Press, Cambridge.
- NAHALKA ISTVÁN (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- O'BRIEN, M. U. és INGELS, S. J. (1984): *The development of the economic values inventory: Report to the Foundation for Teaching Economics*. National Opinion Research Center, Chicago.
- SALEMI, M. K. és SIEGFRIED, J. J. (1999): The state of economic education. *American Economic Review*, 89. 2. sz. 355–361.
- STOCK, P. A. és RADER, W. D. (1997): Level of economic understanding for senior high school students in Ohio. *Journal of Educational Research*, 91. 1. sz. 60–63.
- VELDHUIS, R. (1997): *Education for democratic citizenship: Dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities*. Council of Europe, Strasbourg.
- WALSTAD, W. B. és LARSEN, M. (1992): *A national survey of American economic literacy*. National Center for Research on Economics Education, Lincoln.

Démuth Ágnes

IDENTITÁSTUDAT ÉS AZ ÁLLAMPOLGÁRI AKTIVITÁS

BEVEZETŐ GONDOLATOK

Az érett személyiség fogalma a pszichológiában azonos a köznyelvi egészséges személyiség fogalmával. Márpedig, egy demokratikus társadalomban mi más lehetne a cél, mint az, hogy minél több ember érjen el erre a szintre. Maslow szerint ez a szint az önmegvalósítás szintje. Az önmegvalósító személyek jellemzői között viszont a valóság pontos és hatékony észlelése, a problémaközpontúság, a tevékenységeknek önmagáért való értékelése, a demokratikus jogok és mások tisztelete, előkelő helyen szerepel. Mindez pedig feltételezi, hogy erős, sokoldalúan megerősített – sok területre kiterjedő identitástudattal is rendelkezik a személyiség. Az önmagunk azonosságára vonatkozó élmény nélkül személyiségünk szétesne, pszichés zavarok jellemeznék. Nem haszon nélküli tehát vizsgálgatni az identitástudat kialakulásának előfeltételei között. Az aktivitás: mit, mikor, hogyan teszünk, ennek az összetevőnek alapvetően fontos része. Könnyen belátható tehát, a közéletben való részvétel a fentiek alapján ennek az önismeretnek, énképnek fontos része lehet. Az Állampolgári Kompetenciák Kutatócsoport kutatásainak konkrét célja tehát különbözhet, a közös alap azonban az, hogy mindegyik részterület feltárása „építőköve” annak felderítéshez, mit tehet, mit kell tennie az oktatásnak, hogy ez az identitástudat kialakulhasson.

AZ ÖNMAGUNKRÓL VALÓ TUDÁS ÖSSZETEVŐI

Feltétlen reflexes működések irányítják az újszülöttet. Ebből viszont az következik, hogy amíg nincs saját akaratunk, nem irányítjuk önmagunk mozgását sem, az a tudat is hiányzik, hogy személyi-

ségünk különbözik a körülöttünk lévő valóságtól. Csak a szándékos, akaratlagos mozgás megjelenése teszi lehetővé, hogy kialakuljon az a benyomás, hogy testünk elhatárolódik környezetünktől. Ezt a folyamatot nevezi a pszichológia a testkép – testséma kialakulásának. Vagyis, már a legegyszerűbb összetevője az önmagunkról való tudásnak is aktivitásfüggő – saját tevékenységet igényel.

Az önmagunkról való tudás második fontos lépcsője, hogy képesekké válunk önmagunkat a másik embertől megkülönböztetni, a hasonlóságok ellenére is. Ez az önfelismerés fokozata. A pszichológia ezt az úgynevezett tükör-próbaként emlegeti. Gyakorlatilag azt jelenti, hogy a csecsemő a homlokára festett színes foltot érzékeli, s nem a tükör felé nyúl, ahol a foltot látja, hanem önmaga homlokához emeli a kezét. Ez annak a bizonyítéka, hogy tudatában van önmaga létének. Ez az idő általában egybeesik azzal az időponttal, amikor a kisgyermek egyes szám első személyben kezd magáról beszélni. Tehát nem azt mondja, hogy Katika éhes, hanem azt: éhes vagyok. Ettől kezdve viszont azt is megérti, hogy környezete folyamatosan visszajelzéseket ad róla: értékeli – helyesli, helyteleníti tetteit. Jutalmazza, bünteti a tevékenységeit, aktivitását. A szocializáció folyamatában, a személyiség fejlődése szempontjából ez az időszak rendkívül fontos. A visszajelzések minősége ugyanis befolyásolja, meghatározza, kialakul-e kompetencia-érzése. A hatékonyság átélése a pozitív önértékelés előfeltétele. Annak megtapasztalása, hogy ha teszek valamit, az befolyásolja az életem alakulását. Ennek az élménynek a hatására alakul ki a White nevéhez kapcsolódó kompetencia motívum: az a szükséglet, hogy befolyásoljam a környezetem. Annak a személyiségnek a számára, akiben ez kialakul, megvan az egyik legfontosabb előfeltétele az érett személyiség kialakulásának. Ennek azonban, természetesen, ekkor a személyiség még nincs tudatában. „Kiszolgáltatott” a környezetének, amennyiben az önmagunkról való tudás, általában a prepubertásig, tulajdonképpen nem más, mint mások vélekedésének visszatükrözése. Ekkor jelenik meg általában a másik ember megismerésének igénye. Ennek előfeltétele az önészlelés. A másik emberről annyit tudok, annyit észlelek, amennyit önmagamról tudok.

AZ ÖNÉSZLELÉS KOMPONENSEI

Ekkor kezd a személyiség tudatosan törekedni arra, hogy saját tevékenységére vonatkozóan információkat szerezzen. Értelmezze tettének okait, keresse a motivációt (valamely tevékenységre való késztetettségi állapot, melynek szintje változó), vagyis attribútumokat, a tevékenység okait kutassa. Ennek alapján tudja érzékelni a személyiség önmaga azonosságát. Annak alapján, hogy átéli, megtapasztalja: következetes, kongruens a viselkedése. Ugyanazt a tevékenységet, ugyanazon okok alapján teszi így vagy úgy. Az attribúcióhoz hozzá tartozik saját gondolataink, érzelmeink vizsgálata is (optimális esetben). Mindez azonban csak akkor járul hozzá identitásunk alakulásához, ha lehetőségünk van önmagunkat más emberekkel összehasonlítani. A társas összehasonlítás lehetősége tehát szintén identitástudatunk fontos összetevőjét képezi. Minél több alkalom, lehetőség kínálkozik arra, hogy számunkra ismeretlen emberek társaságában lehessünk, annál több a lehetőségünk, hogy különböző emberektől visszajelzéseket kapjunk. Minél gyakrabban észleljük, hogy hasonlóan vélekednek rólunk különböző emberek, annál nagyobb a valószínűsége, hogy identitástudatunk, önismeretünk valóságos alapra épül. Nem csak arra figyelünk azonban, hogy mit teszünk, s mit tesznek mások. Azt is elemezzük, saját tetteink, viselkedésünk milyen reakciókat vált ki másokból. Cooley ezt nevezi reflektív énnek.

Annak alapján, milyen gazdag tevékenység-repertoárunk, hány területen próbáljuk ki önmagunkat, alakul self-komplexitásunk. Minél több összetevője van selfünknek, annál nagyobb a valószínűsége, hogy lesznek olyan tevékenységfajták, melyben eredményesnek ítéelhetjük – tudhatjuk magunkat. Minél több területen lehetünk elégedettek magunkkal, annál inkább el tudjuk fogadni magunkat, annál pozitívabb lesz az énképünk. Ez viszont alapja annak, ahogy képesek vagyunk elfogadni a szociális másikat. Önismereti igényünk ébredésével törekszünk a konzisztenciára. Arra az élményre, hogy önmagunkat következetesnek, tudatos lénynak tudjuk észlelni. Ehhez az identitástudat különböző területeinek vizsgálata – ismerete szükséges.

AZ IDENTITÁSTUDAT TERÜLETEI

A szocializáció során legkorábban a nemi identitásunk alakítása – alakulása kezdődik. Gondoljunk csak arra, a születendő csecsemőnek milyen színű ruhákat, babakocsit vásárolunk. Milyen játékokat vesz a szülő, mennyit enged érzelmi megnyilatkozások terén: mit tesz, ha egy kisfiú vagy egy kislány sír. (A kisfiúnak azt mondjuk: „Katonadolog”, a kislányt felemeljük, megvigasztaljuk.) Freud az azonos nemű szülővel való azonosulásnak például óriási jelentőséget tulajdonít. Az egészséges személyiség lehetőségét elméletében az ún. fallikus szakasz, az odipális komplexus határozza meg. Bár az utóbbi évtizedekben pozitív irányba változik a nemi szerepek értelmezésével kapcsolatos közvélemény, a nemi hovatartozás szerinti előítéletek egyes területeken továbbra is tartják magukat. (Ennek további változtatása is az állampolgári aktivitás részét képezi!)

Az identitásunk egyéb területei azonban ennél jóval később alakulnak. A pályaválasztással kapcsolatos, önmagunkra vonatkozó ismeretek, pl. nagyon fontosak. Késleltetheti az érett személyiség kialakulását, ha nem tudjuk, milyen területen szeretnénk elhelyezkedni. Nagyon gyakori – egyre gyakoribb – a túlvédő szülői gondoskodás, melynek következtében a gyermek nem próbálhatja ki önmagát egy sor területen, nem tanul meg küzdeni, erőfeszítéseket tenni. Nincs tapasztalata a kitartással, akaraterővel kapcsolatban. Az ilyen gyerekek nem tudnak pályát választani, szüleik tanácsára mennek ilyen – olyan iskolába, felsőoktatási intézménybe, ahol aztán nem érzik jól magukat. Márpedig, aki az elismerés – elismertség – elfogadás szükségletét nem tudja kielégíteni a munkájával kapcsolatban, annak magasabb rendű szükségletei valószínűleg kevésbé, vagy egyáltalán nem fognak megjelenni (Maslow).

Az ideológiai, világnézeti identitástudat még bonyolultabb folyamat. Enélkül azonban pl. a választásokra el sem megy a személyiség, hisz neki magának sincs szilárd elképzelése arról, milyen világot is szeretne maga körül. Ahogy a nemzethez, kisebb-nagyobb csoportokhoz való tartozás élménye nélkül sem alakulhat ki az az igénye, hogy e csoport értékeit magáévá tegye, ezekért az értékekért küzdjön, tegyen valamit. Márpedig, éppen az értékek azok, s nem az atti-

tűdök önmagukban, amik meghatározzák, mit fogunk tenni. Hisz érték mindaz, mely a személyiség számára olyan jelentőséggel bír, hogy birtoklásáért tevékenykedni is hajlandó.

A fentiekből azonban az következik, hogy a self-komplexitás minősége befolyásolja a személyiség önértékelésének lehetőségeit. Azaz: minél korábban (életkori sajátosságoknak megfelelően) biztosítunk lehetőséget a személyiségnek önmaga megméréttetésére – kipróbálására pl. a csoportban, minél több lehetőséget biztosítunk neki ahhoz, hogy konkrét feladatokban tehessen magáért és a közösségért valamit, annál nagyobb lesz a valószínűsége, hogy identitástudata stabil lesz, személyes értékrendszerébe társadalmilag elfogadott, kíváncsúnak ítélt értékek épülnek be. Ha azonban a „kipróbálás” leszűkül az iskolai teljesítményre; egyáltalán, mindig csak mérhető teljesítményekkel kapcsolatban kell tevékenységet kifejeznie a személyiségnek, elégedetlen lesz/lehet önmagával. Az iskolai osztályzata nem minden gyereknek kiváló. Ettől kisebbségi érzése alakulhat ki, kevésbé értékesnek életheti meg önmagát, negatív lesz az énképe, s ettől kezdve (Adler) e kisebbségi tudatának kompenzálásával lesz elfoglalva, ahelyett, hogy megvalósíthatná önmagát. Ha azonban az iskola különböző feladatokkal bízza meg (felelősi teendők ellátása, ami egyben a csoporthoz való tartozás biztonságát is nyújtja a személyiség számára), s a tevékenység minőségéről folyamatos visszajelzést is ad, lehetőség nyílik annak felismerésére is, mely területek az erősségei a személyiségnek. De vajon: a fogyasztói öntudat, a munkavállalásra való felkészültség, a közügyek iránti érdeklődés, a környezettudatos gondolkodás része-e, a fiatalok énképének, énídeáljának? Az önismeret vajon tartalmazza-e mindezen komponenseket? Egyáltalán: különbözik-e a fiatalok énképe és énídeálja egymástól? Mert a különbség mértéke behatárolja a változás – változtatás, tökéletesedés, jobbulás lehetőségét. Aki elégedett önmagával minden területen, aki nem érzi szükségességét, hiányát a változásnak, nem is fog változni. Aki pedig úgy ítéli meg, hogy túl nagy a különbség pillanatnyi személyisége és vágyott énje között, az pedig az elérhetetlenség, a reménytelenség miatt nem fog törekedni a változtatásra.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az elhangzott gondolatmenet alapján tehát elvárható, hogy a személyiség önmagáról való beszámolójában azon összetevők fognak szerepelni, melyek mentén azonosítja magát – számára valamilyen szempontból értéket jelent. Amennyiben az identitástudat kialakulásának egyik feltétele, hogy saját tetteinkre reflektáljunk, ki kell próbálni önmagunkat – aktívnak kell lennünk. Azokon a területeken azonban, melynek létezéséről sem tudunk – nincsenek információink, tevékenyek sem leszünk, nem próbáljuk ki magunkat. Ha a csoport-identitás, a közösségi élmények hiányoznak, nehezebben, vagy egyáltalán nem alakulhat ki nemzeti azonosság-tudatunk sem. Ennek pedig mind a társadalom, mind az egyén szempontjából, nagyon súlyos következményei lehetnek. Mivel az állampolgári aktivitás a tevékenységeknek széles skáláját foglalja magában: öntudatos, érdekérvényesítő viselkedés fogyasztóként, munkavállalóként, környezetvédőként; önszerveződő, a közösség érdekeit segítő csoportok tagjaként, ez a fajta aktivitás további tapasztalatokat, szükségleteket indukálhat. Célszerű, sőt szükséges azt vizsgálni: van-e elég tapasztalata, ismerete a fiataloknak a demokratikus jogok, kötelességek vonatkozásában? Ha nincs, feltétlenül szükséges erre lehetőséget teremteni az oktatás során. Hogy ez a lehetőség beszűkül-e egyetlen tárgy oktatására; hogy az oktatás élményszerű lesz-e, vagy csak ismeretek átadását foglalja magában, ahhoz kutatás, mérés szükséges. E célt szolgálja az Állampolgári Kompetenciák Kutatócsoport munkája, ehhez kíván hozzájárulni.

SAJÁT KUTATÁSI HIPOTÉZISEK

A serdülőkor végére, a fiatal felnőttkorra sem épül be az identitástudatba a társadalmi életben való aktív részvétel, mint érték. (A közösségi, csoportéletben való részvétel, annak minőségi és mennyiségi mutatói az önbemutatóban nem fognak szerepelni. Csak a nagyon tudatos, a közéleti aktivitást eleve feltételező szakokat választó hallgatók egy részére lesz jellemző a csoporthoz tartozás, pl. andragógia szakos hallgató vagyok, ezt és ezt teszem a csoportomban kijelentés.)

A felsőoktatásban tanuló vizsgálati személyeknek nincs elégséges (minimális) információja sem a társadalmi, gazdasági vonatkozású, állampolgári jogokról és kötelességekről. (Pl. nem tudják, pártra, személyekre vagy elvekre szavaznak-e egy választáson; miben különbözik az önkormányzati választás a parlamenti választásoktól. „Szájreklám” útján szereznek információkat ezen eseményekről, így az érzelmek, s nem az elvek lesznek a meghatározóak a viselkedésük irányításában.)

Az aktív állampolgárság gyakorló terei beszűkülnek számukra. A kreditrendszer bevezetése, mely gyakorlatilag lehetővé teszi az önálló órarend létrehozását – akkor megyek órára, amikor az időben számomra megfelel –, fellazítja a csoportokat, mint működési egységeket. Az együttes élmény, a „mi tudat” (Mérei) hiányzik a hallgatók többségének élményvilágából. Ahol a csoportok megmaradnak, ott a magas létszám atomizálja a benne résztvevőket. A nagycsoport kisebb klikkekre oszlik. Emiatt a csoportnorma csak ezen kisebb egységekben fog működni. Ha szociometriai vizsgálatot végzünk, a szociogram csak laza szerkezetet fog mutatni. Így azonban majdnem lehetetlen befolyásolni a közvéleményt. (Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy az oktatásunk hatékonysága, a szocializáció eredményessége megkérdőjelezhető!)

Azok a hallgatók veszik ki részüket a diákélet különböző területein való közreműködésben, akik e kiscsoportokat alkotják, megtapasztalhatják a csoportkohézió kedvező hatását.

E csoportok közül is csak azon személyek lesznek aktívak, pl. az önkormányzat alakításában, kari szintű rendezvények szervezésében való közreműködésben, akik elkötelezettek a szakválasztásban – azért választották ezt a szakot, mert későbbi életük során konkrétan ezen a területen szeretnének elhelyezkedni. Esetleg nagyon rokonterületen (pl.: andragógusok, ifjúságsegítők, társadalmi ismeretek iránt elkötelezettek).

ÖSSZEFOGLALÁS

A közéleti aktivitás, mely az állampolgári kompetenciákat is magában foglalja, szerves komponense kellene, hogy legyen a fiatalok

identitástudatának. Annál is inkább, mert a csoporthoz való tartozás érzése annak alapján alakul, milyen tapasztalatai vannak a személyiségnek az együttműködésről, kooperációról, versengésről, rivalizálásról. Az az állampolgár – személyiség viszont, aki a csoportban a rivalizálást élte meg tapasztalatként, állampolgárként is így fog viselkedni, vagy éppen ezért, nem kíván részt venni majd aktívan semmiben. Ami azonban azt jelenti, lemond demokratikus jogairól, saját élete, környezete alakításának lehetőségéről. Ha pedig részt vesz, azt agresszíven teszi, amivel viszont másokat riaszt el a bekapcsolódástól.

Amennyiben a kutatások igazolják e hipotézis helyességét, talán változás áll be pl. az ifjúsági mozgalmak területén is. Ez a rendszerváltás óta tömegeket nem érint, tehát gyakorlatilag nincs. Az úttörő mozgalom helyét átvehette volna ugyan a nemzetközi szinten kiválóan prosperáló cserkészlet, nálunk azonban ideológiai síkra terelődött az ügy, s ezért egyesek „kiváltsága” lett.

Remélhetőleg a felsőoktatás új BA és MA szintű képzési keretnek kialakítása során is a figyelem fókuszába kerülhet a kis létszámú csoportok kialakításának szükségessége, a szeminarizáló oktatási forma előnyben részesítése a kevésbé költséges, egész évfolyamokat összefogó előadások preferálása helyett. Annál is inkább, mivel elméleti információk közlésére kiválóan alkalmas ugyan az előadás, de a kompetenciák – az információ alkalmazásának képessége – alakulása szempontjából a többség számára nem célszerű. Mivel kereteket, lehetőséget kell biztosítani a csoportdinamika pozitív hatásának megtapasztalásához, gyakorlási lehetőséget kell adni a fiataloknak, hogy tapasztalatokat, információkat szerezhessenek a tevékenységek ezen típusáról, hogy a többségtől eltérő véleményeket ismertetni merjék – tudják. Csak így, vita formájában szerezhhetnek gyakorlatot a behódolást, kompromisszumot, konszenzust lehetővé tevő viselkedés különbségeinek megismerésében. Ahhoz pedig, hogy másokat is hívni tudjunk, meg kell tanulni érvelni, meggyőző formába önteni mondandónkat.

A tanároknak, pedagógusoknak, oktatóknak meg kell találni – keresni kell azon csatornákat, melyeken keresztül e tevékenység minőségéről visszajelzést adhatnak diákjaiknak, hallgatóiknak. Az elvi

felismerés azonban kevés. A gyakorlati teendők megfogalmazásához szükség van kutatásra, mely a tényleges helyzetet aprólékosan, minden területet számításba véve feltárja. Ennek alapján konkrét célokat lehet majd megfogalmazni, s erre épülhetnek a tényleges megvalósítás elméleti, gyakorlati alapjai.

Személyes tapasztalataim, s munkatársaiméi is azt mutatják, ezen a téren nagyon sok a tennivaló. Szociológus, pedagógus, pszichológus, politológus, tantervfejlesztő ezért fogott össze. Biztosak vagyunk benne, hogy kutatásaink hozzásegítik a tananyagfejlesztőket, fiatalokkal foglalkozókat, hogy az állampolgári kompetenciákat ugyanolyan fontosnak tekintsék, mint a szakmai kompetenciákat. A közoktatási intézményekben elindult szemléletváltás remélhetőleg hozzásegíti az illetékeseket e gondolat elfogadásához.

Jancsák Csaba

HALLGATÓI DEMOKRÁCIA ÉS A HALLGATÓI ÖNKORMÁNYZATISÁG MAGYARORSZÁGON (1988–2008)*

A magyarországi felsőoktatási hallgatók önkormányzati rendszere napjaink egyik legérdekesebb „demokrácia iskolája”. Ez az a színpad, ahol a tagok¹, tehát a választók és a képviselők, a diákvezérek az előzetes ismeretei, vélekedései, nézetei (néhánykor tévképzetek) jártasságokká és készségekké vál(hat)nak. Mindennek alapvető feltétele az egyéni és közösségi aktivitás, az aktív részvétel, amelynek, tehát a beleszólásnak a fejlesztése – mint tudjuk – a fiatalok társadalmi integrációjának központi eszköze. A participáció értelmezésünk szerint, a közösség mindennapi életében és döntéseiben való részvétel jelenti. Meg kell jegyezzük, hogy vannak kutatók, akik szervezeti tagságot is értenek alatta, ám a részvétel jelentésmezeje ennél sokkal szélesebb: egyszeri aktus helyett gondolkodásmód és tevékenység, melyek alapját a társadalmi értékek és normák világa jelenti és a közéleti cselekvésben, cselekvésmintákban érhetőek tetten. Az aktív állampolgár tehát részt vesz a közösség mindennapi életében és véleményét nyilvánít, sőt folyamatosan jelen van, a közösség kicsiny, illetve nagy döntéseinek meghozatalában.

Az európai demokráciák több évszázados fejlődésének egyik kézzelfogható társadalomszervezési végterméke a szubszidaritás elvének széleskörű alkalmazása. Az a gondolat, amely szerint a helyi problémákat legjobban az érintettek tudják hatékony önszerveződés révén megoldani, a nyugati demokráciákban általánosan elfogadott

* Elhangzott Az állampolgári kompetenciák és a gazdaság című konferencián. Szeged Megyei jogú város Polgármesteri Hivatal dísztermében, 2008. május 29. 10.00–13.30

¹ A hatályos felsőoktatási törvény szerint a hallgatói önkormányzatnak az adott intézmény minden beiratkozott hallgatója a tagja.

gyakorlattá vált. A szubszidaritás ugyanakkor nem csak és nem elsősorban területi tagolódást, hanem a feladatok ésszerű megosztását is jelenti. Különösen érvényes ez a felsőoktatásra, ahol a hallgatókat érintő kérdések rendezésébe különböző intézményi formákban egyre bővülő hatáskörrel kerültek bevonásra a diákok.

A demokratikus intézményrendszerek működésének, működőképességük megőrzésének alapvető eszközei az önkormányzatok. A társadalmi önigazgatás e sajátos szervezeti keretei egyaránt alkalmasak a szakmai és a politikai érdekek és értékek artikulációjára. A kérdések és a problémák felvetésének és rendezésének delegálása úgy az érintettek, mint a központi hatalom szempontjából evidens érdek. A nagy rendszerekben mutatott életképesség és sikeres működés indokolta az önkormányzatiság kialakítását a felsőoktatási intézmények sajátos rendszerében is. Az érdek képvisellete, a problémák felvetése, megoldási javaslatok kidolgozása, elfogadása és végrehajtása is olyan feladatok, amelyekkel a leginkább eredményesen a közeget sajátként kezelő diákképviselők tudnak megbirkózni.

A HALLGATÓI KÉPVISELETI RENDSZER TÁRSADALMI MOZGALMI GYÖKEREI

A társadalmi mozgalmak – Szabó Mátét (1986) idézve – mindig tükröt tartanak az össztársadalmi közéleti fejlődés elé, mert többnyire a problémák felmutatása és az azokra való válaszkeresés céljából születnek meg. A társadalmi mozgalmak a társadalmi tanulás, az innováció, a reform funkcióiból vállalnak részt, és a társadalom problémáinak megismerésére sarkallják az állampolgárokat. Ugyanakkor egy társadalmi mozgalom csak a történelem ritka pillanataiban válhat az adott színpad aktorává. „A társadalmi mozgalmak, mintegy »katalizátor funkciót« ellátva, felvetnek olyan problémákat és megoldási módokat a politikai struktúrát illetően, amelyeket a politikai intézményrendszer átvállalhat és reformok révén intézményesíthet” (Szabó 1986:1) – ez viszont a kiváltó mozgalmak életvilágát is átalakítja, mert vagy (az új rendszerben való) feloldódáshoz vagy szervezetté (közfeladatot ellátó 'hivatallá') váláshoz vezethet.

Mozgalmi célokra, elvekre épülő közösségi szerveződések ugyanis történeti szakaszuktól függően céljaikat, motivációjukat és fejlődésüket tekintve sajátos körét alkotják az informális közösségek tágabb halmazának, melyeket a legnagyobb fokú flexibilitás jellemez: maguk a célok, sőt az érték-meghatározások is folyamatosan változ(hat)nak. Van azonban néhány érdekes, jól körülhatárolható pont, amely a kohézióját adja ezen csoportoknak. Az egyik a mozgalom kialakulását generáló társadalmi probléma, illetve annak forrása-ként, előidézőjeként identifikált másik csoport. Sok esetben a „másik csoport” meghatározása, a mozgalmi csoporttól, mint vonatkoztatási csoporttól való távolságának pragmatikus leírása és céljaik program-szerű szétválasztása vezethet akár spontán jellegű mozgalom-hálózat kialakuláshoz, máskor azonban csupán egy adott érték (vagy közösségi érdek/érték képviselő) hiánya is elég hozzá. (Szabó 1998)

„Nagyon hamar eljutottunk ahhoz a két alapköveteléshez, amiről szólt tulajdonképpen a 1988. szeptember 28-i sztrájk. Az egyik az egyetemi autonómia, a másik pedig a tanszabadság. Elég kezdetleges elképzeléseink voltak még, de úgy tűnt, hogy maga a forma, az hogy sztrájkolni lehet és az egész ugye '88-ban már benne volt a levegőben, hogy itt valami nagy változás lesz, hogy ebben ott lehetünk, oda rakhatjuk magunkat, egy kicsit előre mehet az egyetemi ifjúság, ez nyilván mind-mind benne volt, meg hát »eper és vér« és minden fajta ilyen romantikus elképzelés, amit az ember 20-21 évesen még komolyan gondol. (Pikó András egykori JATE bölcsész-hallgató, az 1988. október 24-i szegedi demonstráció főszervezője)

„Mi egyszerűen csak erről egy vitát akartunk, illetve ki akartunk követelni valamit, de nem volt igazból ennek a dolognak egy olyan klasszikus értelemben végig vitt forradalmi technikája, hogy akkor kitűzzük, hogy idáig jutunk el és akkor majd ezt, hogy ha megvalósítjuk, akkor mindenki hátradőlhet és akkor jó lesz. Ugyanakkor olyan szempontból valóban klasszikus forradalomnak tekinthető, hogy nagyon hamar kiderültek, hogy kik tartoznak a »zsirondhoz«, kik a veszettek. Mi »zsirondisták« voltunk tehát a tárgyalásos technikákat részesítettük volna előnyben. A nálunknál radikálisabbak

nagyon hamar kitalálták, hogy mi tulajdonképpen megalkuvók vagyunk.” (Pikó András)

Alapvető kérdés tehát, hogy egy társadalmi mozgalomra épülő csoport, vagy hálózat milyen helyet foglal el a közösségi szerveződések között, illetőleg, hogy céljait tekintve tud-e tartósan intézményesülni a rendszerben?

A TÁRSADALMI KÖRNYEZET, A HALLGATÓI MOZGALOM MELEGÁGYA

A '80-as évek reformjainak szükségessége az elsők között érte el a felsőoktatás területét. A hetvenes évek közepétől, 1976 és 1986 között az összhallgatói létszám elsősorban gazdasági okokra hivatkozva 11,1%-al csökkent.

A felsőoktatás az autonómia teljes hiánya és a keretszámok központi szabályozása miatt egyrésztől elszigetelődött a többi társadalmi alrendszerrel, másrészt képzése rövid távú (terv)gazdasági célokat szolgált.

A nyolcvanas években nyilvánvalóvá vált, hogy a magyarországi felsőoktatás válságba került. A válságot felismerve a hetvenes évek végétől a különböző szakmai műhelyekben, később pedig párt, illetve állami szinten is megjelentek a felsőoktatás átalakításának szükségességére vonatkozó elképzelések. Ezt a szakmai munkát mutatja be Palovecz János (1981). A hallgatóság a nyolcvanas évek elején látványosan aktivizálódott. Megjelentek a képzési, elhelyezkedési gondok is, az értelmiségi pályák telítődése miatt pedig élesebbé vált a verseny, növekedett a társadalmi visszaélések és összefonódások száma. Az egyetemi hallgatói tömegek is lassan a praktikus, középosztályi (polgári) értékek felé orientálódtak. (Gábor 1992)

A folyamatok nyilvánvalóvá tették, hogy ez az átalakulás nem lehet végbe szerep- és értékváltás nélkül. E folyamat során a fiatalok értékorientációi, cselekvési mintái egyre inkább eltérnek a hagyományos normáktól, vagyis egyre inkább saját maguk fogalmazák meg mintáikat. Az új ifjúsági korszak legfontosabb jellemzője a nemzedéki szerveződés fontosságának fölerősödése, vagyis az ifjúság

autonómiájának nagyfokú növekedése lett. Az ifjúság mintakövetőből lassanként mintaadóvá vált. (Zinneczker 1986, 1990) „Először autodidakta, önellátó módon hozták létre a felsőoktatási második gazdaság, »második társadalom«, a »második egyetem« alaptéziseit: házi önképzőköröket, fél-ellenzéki folyóiratokat. Ezután a szamizdatosokkal, a repülőegyetemi előadásokkal kapcsolatba kerülve próbálkoztak meg ama ismereteket megszerezni társadalmukról, amelyeket az első egyetemen nem szerezhettek meg.” (Balog 1993:24-25)

KORSZAKVÁLTÁSBAN: ÚJ HALLGATÓI MOZGALOM KEZDETEI

A hallgatói mozgalom tehát több oldalról is erősödött: egyfelől volt egy társadalmi és kulturális reformtörekvés, amely elsősorban a magyar társadalom mozgolódásának visszhangjaként jelentkezett, másrészt létezett egyfajta egyetempolitikai reformigény is, amelyet főként a végzős hallgatók, illetve a fiatal oktatók kezdeményeztek.

Az oktatási törvényen alapuló 1986-os miniszteri rendelet² – a Szervezeti és Működési Szabályzatok (SZMSZ) kivételével – az összes intézményi-kari szabályzat (ösztöndíj-, vizsga-, tanulmányi és fegyelmi ügyek) és a hallgatókat közvetlenül érintő oktatásszervezési intézkedések (vizsganapok, vizsgarend) esetében egyetértési joggal ruházta fel a hallgatói önkormányzatokat. A változások fő irányának elvét jól mutatja az a nagy jelentőségű miniszteri rendelet³ is, amely az intézményi tanácsokban egyharmados képviselést biztosított a hallgatóknak.

Talán ez volt a legjelentősebb lépés a hallgatói mozgalmak történetében, amit nem csupán demokratikusan megillető jogként, hanem egyfajta hatalomként is értelmezhetünk. Ugyanakkor a felsőoktatás-politika reformer képviselőinek (akik ekkor mind az

² A művelődési miniszter 24/1986. (VIII.31.) számú rendelete „A felsőoktatási intézményekben működő KISZ-szervezetek, továbbá a hallgatói közösségek és a hallgatói képviselők jogairól” szól.

³ A művelődési miniszter 20/1986. (VIII.31.) számú rendelete „A felsőoktatási intézmények szervezetéről és működéséről” szól.

intézményi, mind az állami tisztségekben kisebbségben voltak) szükségesnek mutatkozott az erős hallgatói támogatottság ki- és felhasználása, melyhez nélkülözhetetlen volt a politikai szereplővé vált (és egyébiránt a régi mintákat követő és emiatt a hallgatók között kevésbé hiteles) KISZ⁴ által az egyetemi-főiskolai diákéletből való kihullása után keletkezett űrben még csak formálódó hallgatói szervezet alapjainak lerakása és megerősödésének támogatása.

Ugyanakkor persze a hallgatói képviseleti rendszer⁵ megalakulása után még nem tudott kompetens politikát felmutatni. Az általa delegált képviselők az Egyetemi Tanácsban nem értették a nyelvezetet, nem ismerték a személyi összefüggéseket, idegenül mozogtak az Egyetemi Tanácsban, ellentétben a KISZ-szel. „Nem politizáltunk okosan..., nem találtuk meg a funkciónkban a lényeges súlypontot.” (Pikó 1985) Az 1985-ös oktatási törvény elfogadása – amelynek legnagyobb eredménye a KISZ mellett szerveződő hallgatói mozgalmak legalizálása lett – visszafordíthatatlanul utat engedett a hallgatói mozgalmak érdekképviseleti szervezetté válásához.

A felnőtt egyetemi-közéleti reformerek a diákok vezetőitől egyaránt számíthattak a reformpolitika támogatására és a – nélkülözhetetlen – hallgatói tömegbázis biztosítására. Nem hanyagolható el azonban az a történelmi tény sem, hogy a felsőoktatás vezetői (rektori, dékáni, professzori szinten, de állami hivatali szinten is) egyre többen kerültek ki az 1956-os forradalom előtt és alatt szerveződő és működő Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetsége (MEFESZ)⁶ egykori tagjai, szervezői, vezetői, vagy éppen ellenzői és lerombolói közül, akiknek élő emlékeik voltak a diákmozgalom önkéntes jellegéből adódó szellemi és erkölcsi erejéről, társadalmi támogatottságáról. Egyfajta természetes érték- és érdekkapcsolódás

⁴ A KISZ utódszervezete a DEMISZ a magyarországi politikai paletta ifjúságot képviselő szervezeteként, tényezőjeként definiálta helyzetét.

⁵ =HKR, másutt HKB (Hallgatói Képviselő Bizottság), HKT (Hallgatói Képviselő Testület), HÖT vagy HÖK (Hallgatói Önkormányzat)

⁶ A MEFESZ 1956. október 16-án a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Auditorium Maximumában alakult meg. Az egyetem akkori hallgatói spontán (ma úgy mondanánk: öntevékeny) gyűlésre jöttek össze a BTK Auditorium Maximumában, és elhatározták, hogy politikamentes szervezetet a

alakult ki tehát az egyetemi-egyetempolitikai reform oktató és hallgató képviselői között.

A hallgatók független rétegszervezet-létrehozási törekvéseit a Kommunista Ifjúsági Szövetség (KISZ, 1957-1989) hasonlóan az 1956-os MEFESZ megalakulásakor, ugyanazon politikai és/vagy taktikai reflexek mentén a KISZ-által irányított országos szervezeti rendbe szeretne volna becsatornázni. Ezek egyike az úgynevezett Országos Diákszövetség volt, amelyet kétévente-háromévente hívtak össze, és ahol a fiatalok a „KISZ szárnyai alól” mondhatták meg szűrt (ma úgy mondanánk: a rendszer számára politikailag korrekt nyelven megfogalmazott) véleményüket. Ám az 1988 tavaszán Veszprémben megtartott Diákszövetségi Konferencián már a jelenlévők fejére olvasták az állami vezetőknek az 1983-ban Gödöllőn tartott ülés óta húzódó és elfektetett egyetemi reformokat.

„Ebből aztán végképp elegünk lett, egyrészt azt mondtuk, hogy a Diákszövetségek minket többé nem érdekelnek. A Diákszövetségeket a KISZ hívta össze, az akkori KISZ KB szervezte. Meg azt mondtuk, hogy nekünk ne szervezze a KISZ, meg a KISZ KB, meg senki se az életünket, hanem mi magunk ezt fel fogjuk építeni.” (Fábri György, egykori ELTE bölcsészhallgató, az OFESZ főszervezője)

A következő lépés a Magyar Ifjúsági Szervezetek Országos Tanácsából (MISZOT) való kilépés kinyilvánítása volt.

MEFESZ-t (Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetsége) hoznak létre. A következő, alakuló gyűlésükkor (1956. október 20.) a forradalmi hangulat oly magasra hágott, hogy a jelenlévő mintegy hatszáz hallgató (az egyetem akkori létszáma 3000 körül mozgott) tizenkét pontban követeléseket fogalmazott meg. A pontok között tanulmányi kérdések (mint az orosz nyelv tanítása egyeduralmának megszüntetése, vagy a zenei középiskola főiskolai rangra emelése) mellett diákszállás-építést, az orosz csapatok kivonását, a beszolgáltatások megszüntetését és demokratikus változásokat sürgettek. A Szegedről induló mozgalomhoz október 21. és 23. között az ország majd minden egyetemének hallgatósága csatlakozott, a műegyetemi tüntetés (23-án) a szegedi pontok fő csapásirányán szerveződött. A forradalom leverése utáni megtorlás (1956 – 58) a szegedi egyetemi élet képviselőit és a diákszervezet vezetőit is elérte, számos oktatót és hallgatót ítélték súlyos börtönbüntetésre. Ld. még Kiss Tamás 2002 és Jancsák 2007.

A GYÚJTÓSZIKRA

A hallgatói önkormányzati mozgalom közvetlen előzményeként értékelhető megmozdulás 1988. szeptember 28-án történt. A szegedi bölcsészkar hallgatói (és a hozzájuk csatlakozó oktatók) egynapos sztrájkjuk (mely ismét az „audmax”-ban volt) után levelet írtak a Művelődési Minisztériumhoz (MKM), melyben követelték a magyar felsőoktatás reformját.

A 1988 őszi szegedi megmozdulások tulajdonképpen egy aprócska ügy miatt kezdődtek: a szeptember elején nyilvánvalóvá vált, hogy az ötödéves hallgatóknak, a korábbinál kétszer több órát kell az utolsó évben hospitálniuk, hogy így tegyenek eleget a képzés követelményeinek. Ez volt az a csepp, amely az akkor már csíráiban létező, a KISZ-től független hallgatói érdekképviselőket arra ösztönözte, hogy cselekedjék. Onnan indulva, hogy egy sajátos hallgatói érdeksérelemnek mi a megoldása, odáig jutottak el, hogy tulajdonképpen az egész magyarországi felsőoktatási rendszer rossz és magát az egész rendszert kell változtatni.

1988. október 28. Megérkezett Szegedre az MKM válaszevele, melyet a hallgatók nem fogadtak el és sztrájkot szerveztek. 1988 november 23-24-én a zsúfolásig megtelt Auditorium Maximum előadóteremben (1956 után) újra követelésként fogalmazódott meg az orosz nyelv mellett más nyelvek oktatása és a marxista gondolkodás mellett más gondolatkörök megismerésének kívánsága is. A megmozdulás (melynek Pikó András V. éves hallgató volt a főszervezője) ezúttal is országos csatlakozásokat vont maga után. Az országos szolidaritási demonstráció főbb követelései voltak: egyetemi autonómia, tanszabadság, belső demokrácia, és hatékony, megemelt finanszírozás. Ekkor már több helyütt felmerült az igény egy országos szervezet létrehozására.

„A kiindulópont az oktatói munka hallgatói véleményezése volt, amit egyszerűen nem tudtunk megszervezni. Nem tudtuk megszervezni, mert kiderült, hogy ha mi ezt komolyan akarjuk venni, hogy az oktatói munkát a hallgatók véleményezik, amely egyébként minden nyugat-európai egyetemen megszokott történet, akkor, hogy en-

nek értelme legyen, magyarul, hogy legyen hatása az oktatók alkalmazására, díjazására, pozíciójára, ahhoz – végig vezettük logikailag – az egész felsőoktatási rendszert meg kell változtatni. És így jutottunk el arra a gondolatra, 1988 közepére, hogy egy radikális felsőoktatási reformra van szükség.” (Fábri György)

„A dolog attól vált komolyabbá, hogy számunkra meglepő módon nagyon jó visszhangja volt az egyetemi közéletben ennek a sztrájknak, azon nyomban jött Pestről, az ELTE-ről egy távirat, meg máshonnan is és egyszerűen nem lehetett kikerülni azt, hogy, tehát nem lehetett azt mondani, hogy nem, mi csak Szegedben gondolkodunk. Összejöttek találkozóak a pesti Bölcsészkar Hallgatói Önkormányzatának vezetőivel, tulajdonképpen ez volt az az élesztő, amitől ez a dolog tulajdonképpen földagadt azzá, hogy létrejöjjön az első magyar hallgatói országos érdekképviselet, az OFÉSZ.” (Pikó András)

„Erről a magyar politikatörténet ugye nem vesz tudomást, de ez 1956 után az első országos, nem államilag szervezett megmozdulás volt. Mi nem akartunk országos politikát, pártpolitikát csinálni. Ez egy radikális különbség volt, mondjuk az akkor szintén induló Fideszes gondolkodással szemben. A Fideszes szubkultúra országos politikát akart csinálni, mi szakmapolitikát akartunk csinálni. Ez nagyon éles különbséget jelentett, hogy milyen éleset ez például abban is megjelent, hogy 1988 őszén a kecskeméti Diáktanárszabványtervező Bizottság, a három nappal az országos demonstráció után a mozgalom képviselői szembe kerültek az akkori KISZ KB és az akkori Fidesz képviselőivel, tehát akkor ők együtt érveltek velünk szemben. Ezt azért így érdemes látni, mert hogy ők egy ilyen „hát majd megegyezik a KISZ meg a Fidesz és akkor majd így épül...” – mi meg azt mondtuk, hogy nem, ez hallgatói ügy és szakmapolitikai ügy. Ugyanakkor volt politikai kontextusa az előbbi miatt. Példának okáért a szintén néhány hétre ezután lezajlott híres rendezvényen – ma már nem annyira emlékeznek rá, akkor óriási jelentősége volt, legalábbis annak tűnt – a sportcsarnokban az akkori kommunista párt főtitkára tartott egy úgynevezett aktív ülést, ahol ott ült több ezer MSZMP pártaktivista, akiknek egy nagy beszédet

mondott Grósz Károly, amely beszédben jelezte, hogy az ellenforradalmi veszélyt elhárítják és például nekünk üzenve jelezte, hogy vegyük tudomásul, hogy az utca is az övék és a sportszarnokok is az övék –, mert mi sportszarnokban rendeztük a mi rendezvényünket.” (Fábri György)

Ezután a társadalom és – ezzel párhuzamosan – a felsőoktatás világát átalakító események felgyorsultak. 1989. január elsején új felvételi rendelet lépett érvénybe, melyben az MKM meghatározta, hogy mindenkit fel kell venni az adott intézménybe, aki a felvételi kritériumokat teljesítette és eltörölték a szülők érdemeinek figyelembevételét a felvételi döntéskor. 1989. március 1-én először lehetett úgy beadni a felvételi jelentkezés lapot, hogy nem kellett szerepelnie rajta a középiskolai KISZ jellemzésének, ajánlásának. 1989. április 21-én XII. kongresszusán megszűnt a Kommunista Ifjúsági Szövetség, a KISZ. 1989. május 6-án hallgatókkal és fiatal oktatókkal megalakult az Országos Felsőoktatási Érdekvédelmi Szövetség, az OFÉSZ, amely a magyar felsőoktatás reformjának és a rendszerváltoztatás egyik legjelentősebb támogatójává vált.

A HALLGATÓI ÖNKORMÁNYZATOK

A hallgatói mozgalom nagykorúvá válása az 1993. évi felsőoktatásról szóló LXXX törvény elfogadásával nyer teret.⁷ Ez a „felnőttkor” azonban amellett, hogy törvényileg szabályozott kereteket teremtett, egyfajta aranykalitkába is zárta a diákszervezetet, mely csillogása elhomályosította, a szabályrendszer pedig megdermesztette a tömegmozgalmi (radikális) múltat.

A törvény kimondta a hallgatók önrendelkezéshez és érdekartikulációhoz való jogát, alapot teremtett a demokratikus érdekképviselőlet működéséhez. A hallgatói mozgalom ebben az időszakban a formálódás időszakát lezárta és országos szervein keresztül is hatáskörében partnerre lett a felsőoktatás reformfolyamatának. Miköz-

⁷ Az országos kizárólag hallgatókat tömörítő szervezet a Hallgatói Önkormányzatok Országos Szövetsége (HÖKOSZ) 1994. szeptember 23-án alakult meg.

ben a hallgatói önkormányzatiság hivatali (infrastrukturális és kubatúra) hátterének megteremtése zajlott, a mozgalom a(z) elsősorban a benne dolgozók által megfogalmazott, de mindenképpen) változó igényeknek megfelelően új szemléletmódot épített ki. A hallgatók részére nyújtott szolgáltatások első csírái ekkor alakultak ki (HÖK-ök kezelésben levő egyetemi és főiskolai klubok, fénymásolási szolgáltatások).

Az 1995 és 96-os évek a tandíjról szóló kormányrendeletek válaszreakciói által határozódtak meg, mely egyfelől (a konfliktusokat elleplező, időkérő) visszatalálást jelentett a mozgalmi múlt hagyományaihoz, másrészt a demonstráció rendeleti szabályozásba való torkollása (vége, eredménye) ugyanennek a komplementumát mutatta a „jogászkodástól idegenkedő” diákoknak, akik távolodni kezdtek a vezetőktől, a szervezettől. A mozgalom e szakasza a szabályzatalkotás szóval jellemezhető.⁸

Eközben (1996–1998) a hallgatói kezelésű keretek (hallgatói normativa) felosztása mellett a hallgatói (pénz)ügyekből mind többet magára vállaló hallgatói önkormányzatok sajátos kettősségnek lettek rabjai. Egyfelől a pénzügyi lebonyolításból a tanulmányi osztályok és a gazdasági hivatalok mellé bemozdult HÖK-ök, mivel az ügykezeléssel hivatalizálódtak és ezzel az intézmények vezetése felé megerősödtek, másfelől, éppen a „hivatallá” válás okán folyamatos népszerűség- és bázisvesztésnek tették ki magukat. Ez jelentős hallgatói demokrácia-deficitet okozott. A hallgatói önkormányzatokról az ekkor általánosan elfogadott hallgatói vélekedés szerint túlvállalták magukat, hivatallá lettek és ezzel eltávolodtak az érdekképvisellettől (a szakszervezeti funkciótól), tehát eredeti feladatuktól. E szakasz a viharok időszaka volt.

A felsőoktatás integrációs folyamatával párhuzamosan alakult felsőoktatási szövetségek és a 2000. január 1-ével megalakult integrált egyetemek és főiskolák hallgatói önkormányzatai egyfelől az alapokhoz

⁸ A HÖKOSZ megszüntetése utáni, napjainkban is működő, országos hallgatói szervezet a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája (HÖÖK) 1996. december 14-én jött létre. A szervezet létrehozását és feladatainak definiálását a felsőoktatási törvény jelentette..



szándékoztak visszanyúlni (tömegrendezvények, fórumok, viták, aktív kommunikáció), másfelől (a szolgáltatásokban és a pénzügyi számviteli rendszerekben) a szakmaiság és professzionalitás irányába mozdultak (a pénzügyek kezelését leválasztották a szervezetekről, a diákszolgáltatásokra létrejöttek a hallgatói szolgáltató Kht-k, Kft-k akik kizárólag az egyetemeken belüli szolgáltatások terén mozogtak). E szakaszt a defragmentálás melletti küzdelem és a (vissza?)útkeresés időszakaként értelmezhetjük. Az új évezredben kezdődött, de a napjainkban is zajló szakasz az újraformálódás, újraalkotás szavakkal jellemezhető, amely egy hármasságba vonja, de ugyanakkor tovább is szegmentálja a szervezetet. Az első az *érdekképviselési* tér vagy funkció, mely szakszervezet-jellegű mozgásteret használ. A második az *igazgatási* funkció, mely az önkormányzati-szervező jellegben ölt testet. A harmadik a *gazdálkodó* funkció, mely a vállalkozói (vállalkozási) térben működik.

A mozgalom mai tisztségviselői ezen elváló „divíziókban” teljesítik ki önmagukat, kik harsányan képviselik a hallgatótársak (vélt vagy valós) érdekeit, kik rendezvényeket (fesztiválokat, sportversenyeket) szerveznek, kik pedig a diákszolgáltatások, diákvállalkozások terén mozognak, s az ezen keretek között megszerzett ismereteket és ismeretségeket, mint egyfajta kulturális és kapcsolati tőkét gyűjtve-raktározva készülnek a munkaerőpiacon való komoly versenyre. A szegmensek (divíziók) közötti információcsere és együttműködés terei a hallgatói önkormányzati irodák, melyeket még a kilencvenes évek elején harcoltak ki az akkori mozgalmárok. A szegmensek mai tisztségviselői (önkéntesei és dolgozói) karriertervezésük, életpálya-tervezésük szempontjából ily módon már a felsőoktatási szervezeti keret legelején elindulnak a politikai, a közigazgatási, és a pénzpiaci pályaorientációk útján. És egyre nagyobb tudatossággal teszik ezt. A fogyasztói társadalom kiterelődésével, a diákéletformák- életmódok átalakulásával az (érdekképviselések is átalakultak a lázadó campusból vállalkozó campus-szá (Kozma 2004:117-129).

A felsőoktatás-politika rendszerváltás utáni folyamataival párhuzamosan a hallgatói mozgalom, illetve a létrejött önkormányzati szervezetei politikai-gazdasági pozícióba kerültek. A hallgatók politikai cselekvésmintái egyre radikálisabb érdekképviselési, majd később piacgazdasági folyamatokat erősítettek, egyfelől a hallgatói létszám

megnövekedésével, másfelől pedig a piaci viszonyok felsőoktatásban történő előretörésével. A mozgalom kialakulását és későbbi folyamatait, valamint a képviselői magatartásmintákat az említetteken kívül a hallgatói értékorientáció változása és az ezen belüli új értelmiségi szerepvállalás is befolyásolta. A hallgatói elit csoportjait, köztük első sorban a hallgatói önkormányzatokat, a piac és a politika nagyon heterogénné tette. A kialakult hármas struktúra – az érdekképviselési, a szolgáltatói, és az adminisztrációs struktúra – nemcsak megosztotta a testületeket és a képviselőket, de életre keltett belső konfliktusokat is. Kiemelendő, hogy a belső konfliktusok és azok kezelési módjai, a közéleti cselekvésmintáknak a pártpolitikai iskolákból leszüremkedve, és az egyetemi/felsőoktatás(politikai) hatalmi orientációk és pozíciók okán azonosak a politikai színpad „felnőtt” szereplőinek módszereivel (pl. a tömegmédia professzionális használata).

A magyarországi hallgatói mozgalom utáni hallgatói önkormányzatiság XXI. századi átalakulásának alapja nemcsak a társadalmi környezet (a beiratkozott hallgatóknak az egyetemek már mint egyfajta életformát kínálnak a felsőoktatási életszakaszt), hanem az egyetemek világának átalakulása is. A kreditrendszer bevezetése megszüntette a csoportokat és az évfolyamokat, ilyen módon megszűntek a csoport- és évfolyam érdekek is. Helyüket az egyéni érdekek, például a felsőoktatási (és a későbbi munkapiaci) karrierhez szükséges jó információhoz való hozzáférés érdeke vette át. Mindez az új évezred első évtizedében további flexibilis útkeresésre kényszeríti a magyarországi hallgatói képviselési rendszert.

Ez az átalakulás jelentős veszélyekkel is jár, melynek gyökere a teljes körű szabályozás hiánya és az, hogy a magyarországi felsőoktatási tér (és annak jogi háttere) rendkívül heterogén. Hosszú távon ez az időszak (a XXI. század első fele, a Bolognai Folyamat kezdete, az európai felsőoktatási tér határainak megerősödése) az, amely meghatározza a magyarországi hallgatói mozgalom szerepét (egy más alapokról indult, máshová jutott európai ifjúsági-hallgatói mozgalmi rendszer elemeként), mind pedig az integrált egyetemek súlyát, lehetőségeit és jövőjét akár hazai, akár nemzetközi szinten.

Ugyanakkor el kell mondani azt is, hogy hazánkkal ellenétben a Bolognai Folyamatba bekapcsolódott országok egyetemének 63%-án a diákság szerepvállalása a döntéshozatalban csak formális (részvétel a szenátusban vagy a tanácsban, esetleg kari/tanszéki szinten). (Reichert – Tauch 2003) Az Európai Unió hivatkozott kutatói szerint a hallgatók fele úgy érzi, nemzeti és európai hallgatói szervezeteiken keresztül meglehetősen aktív szerepet játszanak az Európai Felsőoktatási Térség kialakításában, ugyanakkor intézményi, de főleg tanszéki szinten a hallgatók bevonása a különféle kezdeményezésekbe még számos ponton további előrelépéseket igényel. (Reichert – Tauch 2003) A felsőoktatási színpad aktorai közül a hallgatók azok, akik folyamatosan hangsúlyozták a diákközpontú tanulás, a rugalmas tanulási utak és felsőoktatásba jutás értékkeit, akárcsak a tanulmányi terhek empirikus alapokon nyugvó, valós tervezését az egész intézményre kiterjedő kreditrendszer kiépítésekor. Reichert és Tauch szerint a diákság képviselői leginkább a reform alapelvei kapcsán fejezik ki reményeiket, és elsősorban megvalósításukat, folyamatosan redukált értelmezésüket kritizálják, de ugyanakkor különösen sokkal járulnak hozzá ahhoz, hogy bizonyos témakörök (felsőoktatás szociális dimenziója vagy a felsőoktatás, mint közjószág) a szakmai és politikai közbeszédben maradjanak. A hazai példák (pl. szociális érvelés alapú demonstrációk) ezt megerősítik.

Az intézményen belüli hatalmi szerepről szólva el kell mondani azt is, hogy az adott felsőoktatási egység állami (akadémiai) vezetésének (rektori, dékáni szint) kedvezőbb alkupozíciója van egy kis „társadalmi” legitimitású, csekély (vagy nem is létező) hallgatói támogatói körrel bíró HÖK-testülettel szemben. Ez esetben, annak ellenére, hogy a hallgatói képviselő hallgatói érdekérvényesítő képessége csekély, ám személyes háttéralkukban még mozgósíthatja erejét, melyet a felsőoktatási törvény lehetőségként ad, a hallgatói részvételt a kari, intézményi tanácsokban. Megfigyeléseink azt mutatják, hogy a legitimitás hiánya azonban a már korábban vázolt eltávolodás és elszakadás tendenciáját erősíti, ami fokozza a HÖK-tagok egyéni karrierépítésének tünetét, illetve a hallgatói vélemények intézményi képviselője helyett az intézményvezetés véleményének hallgatók felé való eladása szándékának megjelenését. Így válhatnak a hallgatói érdekképviselő

tagjai a felsőoktatási szupermarket eladóivá, holott a diáktársak (de a törvények-szabályzatok is!) a fogyasztóvédelmi szerepet követelik meg a HÖK-től. Egyes esetekben azonban mást konstatálhatunk. Azt is meg kell említsünk, hogy ugyanakkor pedig egyes érdekvédő-szerepek megvalósulását az intézményi megtorló gépezet beindításával juttalmazza az egyetem „felnőtt” társadalma. A hallgatói autonómia és demokrácia működését ilyen helyzetben segítheti az, hogy ezeket a Bolognai Folyamat alapszellemével ellentétes eseteket a nemzetközi diákszervezet (ESIB) elemzi és publikálja.

Az campusok átrendeződő világát figyelve az láthatjuk, hogy az egyetemek még nem tudnak mit kezdeni azzal, hogy burjánzó civil közélet bontakozik ki a falakon belül. Még úgy tűnik, nem tudnak kilépni a rendszerváltás előtti „egy párt, egy ifjúsági szervezet” gondolati térből, melynek kitágulása, sőt hihetetlenül heterogénné válása a közeljövőben minden bizonnyal megtörténik. A hallgatók mindennapjait át meg átszövi az egyetemi költségvetéstől független civil kezdeményezésekben való részvétel, a szolgáltatások igénybevétele, rendezvények látogatása. Úgy véljük, hogy a hazai „Civiliáda” kitelebélyesedésével mindez fokozódni fog. Az egyetemek még nem látják, hogy lehetőség lakozik a civil közéletiségben. Sőt, egy valóban eleven és fejlődni képes egyetemi közösséghez nélkülözhetetlen szereplők a civilek. Példa is van elég, mégha csírájában is: az adománygyűjtésben, a közösségi szellem fejlesztésében, de a minőségbiztosításban sem lehet mással pótolni a civil szervezetek munkáját. Mindez a civil öntevékenység a hallgatói mozgalomra is inspiráló erővel hathat.

ÖSSZEGEZVE

A nyolcvanas évek végére részlegesen elismert, de arányaiban mindenképpen hatásos ereje volt a hallgatói mozgalomnak, amely akár nagypolitikai, akár egyetempolitikai szintéren érzékelhető hatást fejtett ki.

Az 1989/90-es hallgatói megmozdulások országos méretűvé válása, de főként az azt követő egyetemi és állami vezetőségváltások le-

hetővé tették, hogy a hallgatói mozgalom kinője mozgalmi szerepét és a '80-as évek tapasztalataira épülve szervezett egységgé váljon.

Az ezután létrejött politikai-gazdasági vákuumban ez a folyamat azonban akadályokba ütközött, hiszen a demokrácia és az állampolgári jogok égisze alatt számos társadalompolitikai csoportosulás látott napvilágot, amelyek mind az új rendszert igyekeztek legitimálni. Ily módon (hasonlóan a MEFESZ 1956. október 23-a utáni szerepéhez) a magyarországi hallgatói mozgalom katalizátor-szerepe véget ért, mivel sem politikai (pártszerű), sem pedig szakszervezeti utat nem kívánt magának.

A hallgatói mozgalom nagykorúvá válása az 1993. évi felsőoktatásról szóló LXXX törvény elfogadásával nyer teret. Ez a „felnőttkor” azonban amellet, hogy törvényileg szabályozott kereteket teremtet, egyfajta aranykalitkába is zárta a diákszervezetet, melynek csillogása elhomályosította, a szabályrendszer pedig megdermesztette a tömegmozgalmi (radikális) múltat.

Az ezredfordulóra a magyarországi hallgatói demokrácia megerősödött és a felsőoktatás-, illetve az egyetempolitika színpadának meghatározó aktorává vált. Az új évezredben azonban új kihívások jelentek meg, melyek jelentősen átalakították a hallgatói önkormányzatok életét és ugyanakkor ontológiai útkeresésre kényszerítették őket.

Mindezek által összességében azt mondhatjuk, hogy a fejlődésben Európában példátlan magyarországi hallgatói önkormányzati mozgalom a felsőoktatási rendszer számára alapvető érték, a magyarországi felsőoktatás kiterbélyesedésével pedig a magyar ifjúság számára a demokratikus elvek és polgári szabadságjogok alapján álló eleven társadalom létezésének egyik nem formális, támogató iskolája.

IRODALOM

- Az ügy érdekében*, beszélgetés Pikó Andrással. In. *Gondolat-jel* 1985/4. 20-26
- BALOG IVÁN (1993): Egyetemi hallgatói mozgalmak Szegeden a nyolcvanas években In. *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged: JATE, 24-25
- BATESON, ROSITSA – TAYLOR, JOHN: Student Involvement in University Life – Beyond Political Activism and University Governance: a view from Central and Eastern Europe. In. *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 4, 2004
- GÁBOR KÁLMÁN (1993): Az ifjúsági korszakváltás, avagy az ifjúsági és a politikai kultúra a kelet- és a nyugat-európai fiatalok körében. In. *INFO-Társadalomtudomány* 26. szám 5-21 és Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.) (2006) *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere, 351-384
- GÁBOR KÁLMÁN (2006): Ifjúsági korszakváltás. Globalizáció – globalitás – lokalitás. In. Biró István (szerk.): *Csatlakozás az Európai Ifjúsági Térséghez 2.0* Szeged: Belvedere, 5-40
- JANCSÁK CSABA – MATISCSÁK ATTILA (2004): Hallgatói mozgalom és az önkormányzatiság a '80-as '90-es években. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás – Ifjúság az új évezredben*. Budapest – Szeged: MTA SZKI – PH FOK – Belvedere Meridionale, 150-166
- JANCSÁK CSABA (2007): Kísérlet a perifériáról a centrumba kerülésre – az 1956. évi MEFESZ, mint az oktatáspolitikai alakítója. In. *Az 1956-os szabadságharc és utóélete*. Szeged: Belvedere Meridionale, 46-56
- KISS TAMÁS (2002): *Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetsége – 1956, Szeged*. Szeged: Belvedere Meridionale
- KOZMA TAMÁS (2004): *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum
- PALOVECZ JÁNOS (1981): *Magyar felsőoktatás helyzete*. Budapest: OKI
- REICHERT, S. – TAUCH, CH. (2003): *Trends 2003 – Progress towards the the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. Bruxelles: European University Association http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf Utolsó letöltés:

2007.06. 30. 11:20

- SZABÓ MÁTÉ (1986): Alternatív társadalmi mozgalmak és reform Magyarországon In: Ifjúsági Szemle 86/6 Interneten itt: http://www.hallgatoimozgalom.hu/pdf/szabo-alternativ_tarsadalmi_mozgalmak.pdf Utolsó letöltés: 2008.03.20. 18:50
- SZABÓ MÁTÉ (1988): *Társadalmi mozgalmak és politikai tiltakozás*. Budapest, 1998, Villányi úti könyvek
- ZINNECKER, JÜRGEN (1986): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk) (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere 69-94
- ZINNECKER, JÜRGEN (1990): Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk) (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere 95-116

Bali Ferencné

DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁR KÉPZÉS ÉS A KÖZOKTATÁS KAPCSOLATRENDSZERE

Közös célkitűzések: érzékenyebb reagálás a társadalmi-gazdasági kontextus igényeire, esélyegyenlőtlenségek csökkentése, pályaaorientáció és pályaválasztás, értékelő, a folyamatkövetést segítő intézményi minőségfejlesztési rendszer – hatékony innováció.

Új módszerek, eszközök befogadása, az információs technológiák – élet-hosszig tartó tanulás, elektronikus oktatás elterjesztésének támogatása.

Az EU integráció megköveteli a képzett munkaerőt, s ez hatást gyakorol az oktatásra. A kompetencia megszerzése és szinten tartása élet-hosszig tartó tanulást igényel, e nélkül az egyén nem tud megfelelni a társadalmi, gazdasági kihívásoknak. Napjaink technikai fejlődése és információáramlása megkívánja a befogadó jellegű oktatási rendszert és a fiatalok iskolai felkészítését a választott életpályához szükséges képességek megszerzésére. Az alkalmazóképes tudás a helyi és a regionális munkaerő-piaci elvárások szempontjából meghatározó jelentőségű. Magyar kutatások szerint az iskolába lépő gyermekek között nagy a különbség. A tantervi követelményekben megfogalmazott elvárások nem felelnek meg a tanulók életkori sajátosságainak, az aránytalanul nagy terhelés miatt nem marad idő a képességfejlesztésre, a differenciálásra.

A hangsúly a hagyományos tartalomközpontú oktatásról a kompetenciák, azaz a képességek, készségek és az alkalmazóképes tudás fejlesztésére tevődik át, hiszen elsősorban ezek révén válhat bárki képesé az egész életen át tartó tanulásra.

Elengedhetetlenül szükséges, hogy az oktatási intézményekben megújuljon a pedagógiai kultúra, amely a nevelés, oktatás és képzés

új tartalmainak, módszereinek, eszközeinek befogadását, adaptálását, multiplikálását és a rendszer minőségfejlesztését alapjaiban határozza meg.

A tudásigény felkeltésével, a kulcskompetenciák előtérbe helyezésével, a pedagógiai munka szakmai háttérének kiemelt fejlesztésével és a módszertani kultúra átfogó megújításával a képzettség színvonalát kívánjuk emelni.

Kiemelt helyre került a tanulók alapképességeinek az egyéni különbségekhez igazodó differenciált fejlesztése. Ezek megvalósulását segíti a változatos tanulási módszerek, technikák napi pedagógiai gyakorlatban való alkalmazása. A pedagógusokat fel kell készíteni a megismert innovációs programok adaptálására, a képességfejlesztés integrált megvalósítására. A módszerek és eljárások kombinációival hatékonyan tudják segíteni a gyermekeket az egyéni tanulási utak megtalálásában, képességeik kibontakoztatásában.

Az új metodikai eljárások segítenek lebontani a tantárgyak közötti mesterséges falakat, és lehetőséget kínálnak arra, hogy a tantárgyak, és érdeklődési területek között mind több kapcsolódási pont jöjjön létre – ezzel a választott témákat sokkal inkább összefüggésében vizsgálhatják. Az informális, formális és nem formális képzési környezetben a gyakorlatok egyaránt felébredszthetik a témák iránti érdeklődést, és gyakran jobban megfelelnek a tanulók igényeinek.

Az új pedagógiai módszerek bevezetését támogató taneszközök segítséget nyújtanak ahhoz, hogy a tanulók motiváltak legyenek a tanulásban, fejlesszék ismereteiket, képességeiket és készségeiket, beállítódásaikat és értékrendjüket. Kapcsolódjanak be a tanulási folyamatokba, hiszen az alkalmazott tanulásszervezési eljárások, gyakorlatok a legritkábban véleményt nyilvánító és legkevésbé domináns csoporttagokat is részvételre bátorítják. Tanulják meg, hogy felelősséget kell vállalni a munkájukért, egymásért, és ki kell venni részüket a tanulási folyamatból.

Az aktív állampolgárságra nevelést megalapozó szociális kompetencia elemei között megtalálható a személy önismerete, saját magával szembeni elvárásai, az ezeket meghatározó önbizalom, a pozitív szemléletmód, a másokkal szembeni viselkedés, például a tolerancia, a fejlett kommunikáció. Mindezek kiérlelése érdekében az

egyénnek reális képet kell kialakítania önmagáról és környezetéről, a társadalom fejlesztésében tudatosan kell részt vennie, felelősségteljes, környezettudatos magatartást kell gyakorolnia. Elérhető célokat kell meghatároznia, ezek megvalósítása előtt cselekvési terveket kell készítenie és megvalósítania, kitartóan kell dolgoznia céljai elérése érdekében, kellő időben kell döntéseket hoznia. Mindezek a kompetenciák ma az iskolarendszerben közvetett hatások által formálódnak.

Kiemelt fejlesztési feladatként jelenik meg az énkép és az önismeret fejlesztése, a megfelelő tanulási környezet kialakítása, a hon- és népismeret hangsúlyozása, a nemzeti kultúra megismerése, az európai azonosságtudat kialakítása, az egyetemes kultúrával való megismerkedés, a tanulók környezettudatosságra nevelése, az információs és kommunikációs kultúra megismerése és alkalmazása.

A fejlesztés nagy hangsúlyt fektet az eredményes tanulás technikáinak megtanítására, a testi és lelki egészséggel kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítására, a felnőtt lét szerepeire való felkészülésre, amely alatt a diákok szociális és társadalmi kompetenciáinak fejlesztése értendő.

A helyes magatartásmód kialakítása lehetővé teszi az egyén testi és lelki egészségének megőrzését. Az egészséges életmód biztosítja, hogy az egyén életének tudatos irányítója legyen, tisztelje a harmonikus, kiegyensúlyozott életet, ennek fenntartása érdekében helyes döntéseket hozzon, és képes legyen a konfliktusok megoldására

A társas fejlődés olyan kétoldalú folyamat, amellyel a gyerekek egyszerre integrálódnak közösségükbe és differenciálódnak, mint különálló egyének.

Egyik oldala a szocializáció – az a folyamat, amelyben a gyerekek elsajátítják társadalmunk normáit, értékeit és ismereteit.

Másik oldala a személyiségalakulás – az a folyamat, amelyben a gyerekek eljutnak azokhoz a sajátos és következetes érzés- és viselkedésmódokhoz, amelyekkel a változatos körülményekre reagálnak, mint ahogy olvashatjuk M. Cole – Sh. R. Cole szerzőpáros *Fejlődés-lélektan* című könyvében.

Szociális kompetencián minden olyan társas képességet, készséget értünk, amely nélkül az egyén szocializációja, azaz beilleszkedése tár-

sadalmi környezetébe nem lehet sikeres. Fontosnak tartjuk az egyénnek azt az érzetét is, hogy ő képes valamire-, tehát a belső biztonság és magabiztosság nélkülözhetetlen összetevője e kompetenciának.

A szociális és életviteli kompetencia *két alapvető elemből* áll: az egyik jelenti az ember *belső harmóniáját* és bizalmát abban, hogy képes a társas környezetben eligazodni, és arra hatást gyakorolni; a másik: olyan attitűd- és képesség-csoport, amely a társas környezetben *eredményes viselkedésminták* elsajátítását és gyakorlását jelenti.

E terület lényeges attitűdelemei az önbizalom, az öntudatos és a környezetért is felelős magatartás, a világgal szembeni pozitív beállítódás, a demokrácia tisztelete, a tolerancia és az őszinte kommunikáció, az értelmes kockázat vállalásának bátorsága. A kapcsolódó képességcsoport legfontosabb összetevői az *egyén szintjén* a reális énkép kialakításának képessége, a frusztráció elviselése, a reális egyéni célok kitűzésének és követésének képessége, a szabályok és a vágyak összehangolásának képessége, a cselekvési alternatívák meglátásának képessége, a döntési képesség, a kezdeményezőkézség, az akaratérő és a kitartás. A *társas viselkedés terén* pedig az empátia, a kommunikációs és kooperációs készség, a vitázó és érvelő képesség, a konfliktustűrő,- kezelő,- megoldó képesség, valamint a vezető és szervező képesség kap hangsúlyos szerepet.

A módszertan fontosnak tartja az élmény és az öröm hozzákapcsolását a tanulási folyamathoz, az önálló tanulási képesség kialakítását, a megtanult ismeretek gyakorlatban történő alkalmazását, a megszerzett tudás hasznosságának megélését.

A közoktatásban megkezdett kompetencia alapú oktatás segítséget kíván adni a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek abban, hogy saját személyiségüket és a tanulási környezetet olyanná tudják formálni, amely alkalmas a szociális kompetenciát növelő közvetett hatások kifejtésére.

A kompetencia alapú oktatás és pedagógusképzés a NFT-I. keretében a Humánerőforrás Operatív Programok támogatásával kezdődtek el. A közoktatásban kb. 400 intézmény, a felsőoktatásban 5 intézmény adaptálta a kompetencia alapú oktatást és képzést.

A felsőoktatási intézményekben az elméleti és gyakorlati órák aránya megváltozott, a gyakorlati órák számának növekedésével.

Az elméleti és a gyakorlati tudással rendelkező szakemberek jól kiegészítik egymást. Az együttműködés alapja az a képzői szándék, hogy a pedagógusjelöltek olyan közoktatási intézményben szerezzenek gyakorlatot, ahol a Humánerőforrás Operatív program eredményeképpen már alkalmazzák a kompetencia alapú oktatást. Az új típusú képzés célja: a gyakorlat során a pedagógusjelöltek lássanak példát arra, hogy a valóságban hogyan működik a kompetenciaterület fejlesztése. A hallgatók szerezzenek olyan fokú jártasságot az új tanulásszervezési és módszertani eljárásokban, hogy azokat biztonsággal tudják alkalmazni és továbbfejleszteni.

Ennek alapján a közoktatásban a szociális és életviteli kompetencia fejlesztése, valamint a tanárképzésben a demokratikus állampolgár-képzés beépülése erősíti a közoktatás és a felsőoktatás kapcsolatát. A képzésben részt vett hallgatók későbbi munkahelyükön az új típusú szemlélettel végzik pedagógiai tevékenységeiket.

Farkas Olga

ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE SZAKKÉPZÉSBEN TANULÓK KÖRÉBEN¹ – MEGVALÓSULT PROJEKTFELADATOK TÜKRÉBEN

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, mint az Oktatási és Kulturális Minisztérium szakmai háttérintézménye az Új Magyarország Fejlesztési Terv kiemelt programjai mellett a szakképzés területén is végez kutatásokat, fejlesztéseket. Az intézet irányításával 2008. január és júniusig az „Elektronikus mintavételi keretrendszer kifejlesztése és megvalósítása a demokratikus állampolgárságra képzés és a társadalmi-gazdasági eredményesség közötti összefüggés vizsgálata” című szakképzési projekt zajlott Budapesten és Szegeden. A projektzáró konferencia a rangos *Szakképzési Szakmai Napok* keretében kapott helyet 2008. május 29-én, a szimbólikus jelentőségű helyszínen, a patinás Szeged MJVPH dísztermében.

Előadásomban a konkrét kutatási programról fogok beszélni. Először a *fejlesztési célt és logikát* ismertetem, majd bemutatom a *projektben együttműködő szakmai partnereket*. Bővebben beszélek a pilot projekt részleteiről, nagyobb vonalakban említem a *fejlesztési elképzelések kiterjesztését*. Mindezek után a számok tükrében foglalom össze a *projekt eseményeit és a projektfeladatok megvalósításában közreműködőket*. Végül kitérek az *eredmények jelentőségére* és az eredmények fenntartására vonatkozó tervekre.

¹ Elhangzott: Szakképzési Szakmai Napok. Állampolgári kompetenciák és gazdaság című projektzáró-konferencia. Szeged, 2008. május 29. 10.00-13.30, Szeged, MJVPH díszterme.

FEJLESZTÉSI CÉL ÉS LOGIKA

A projekt a fő célnak megfelelően *informatikai fejlesztéseket* hajtott végre. Olyan *elektronikus mintavételi keretrendszert* fejlesztett ki, amely teljes mértékben kiváltja a tudományos kutatások lebonyolításhoz szükséges papír alapú mintavételi eljárásokat. Ugyanakkor az informatikai fejlesztésekkel párhuzamosan konkrét kutatási programot is megvalósított.

A kutatási program célja a *szakképzésben tanuló fiatalok társadalmi és gazdasági tudatosságának és kompetenciájának növelése*. Célcsoport a 14-18 éves szakközépiskolások és 18-25 év közötti szakképzésben tanuló fiatal felnőttek.

Szakmai aktualitású az a választás, hogy az elektronikus mintavételi keretrendszert milyen tartalomra keresztül fejlesszük ki. Az európai uniós tagságból következően a 202/2007-es kormányrendelet a Nemzeti alaptantervben kiemelt fejlesztési feladatok között jeleníti meg az *aktív állampolgársággal* kapcsolatos elemeket. Nagyobb hangsúlyt kapott a *gazdaság* alapvető összefüggéseit értő és a javakkal gazdálkodni képes egyének kompetenciaalapú képzése is. A jogszabályváltozással „hivatatosan” is feladattá vált az állampolgári kompetenciák fejlesztése. Erre reagálva vizsgáljuk a szabályozásba újonnan beemelt területeket.

A demokratikus társadalmi működést hazánkban több mint másfél évtizede törvények biztosítják. A rendszerváltozás után kiépült a jogállamiság intézményrendszere is. Ám ezzel párhuzamosan a „fejekben” – köznapi szóhasználatnál élve – nem zajlott le a szemléletváltozás. A demokratikus társadalmi rend új ismereteket, jártasságokat, készségeket és viszonyulásokat kíván minden ember részéről. A szemlélet és viselkedésváltozás hosszú folyamat, amely folyamatot összehangolt, célirányos intézkedések, programok, projektek, stb. serkenthetik. Jelen projekt a szemlélet és viselkedésváltozást ösztönzi.

A következőkben *általában* a fejlesztési megközelítésekről, majd a projektben megvalósított *konkrét* fejlesztési logikáról és alapelvekről szólok. Fejlesztési logika lehet egy elméleti modell gyakorlati megvalósítása, vagy fordítva, gyakorlati igényre, szükségletre reagálva

fejlesztőprogram kialakítása és megvalósítása. Gyakoriak a külföldi programok átvétele, vagy a hazai jó gyakorlatok adaptálása is a fejlesztés szándékával. A fejlesztési elképzelés épülhet fiziológiai alapokra, az agy működésére, fejlődés lélektani, életkori sajátosságokra. Policy tevékenységek viselkedésváltozásra bírhatják a szervezeteket a rendszerkörnyezet megváltoztatásával, jogszabály módosítással, finanszírozási feltételek módosításával.

Adott esetben nem követhető az a logika, hogy a konkrét igényeket és a szükségleteket mérjük fel és arra reagáljunk, mert a *fiatalok oldaláról nem jelentkezik igény* az állampolgári kultúra és a gazdasági műveltség emelésére, általában a demokratikus értékek szerinti életre. A projekt fejlesztési logikája újabb alternatívával színesíti a palettát. Az alkalmazott fejlesztés fő sajátossága, hogy az adott helyzetből, a *diákok gondolkodásmódjából* indul ki, és arra reagál. Régóta ismerős a tétel, ha a diákok képességeihez mérten túl magas szintet állítunk fel, a diákok frusztráltakká válnak, ha túl alacsonyra tesszük a mércét, a diákok nem érznek kihívást, és egyik esetben sem következik be a kívánt fejlődés.

További fejlesztési sajátosság, hogy a *kutatástól a felhasználásig*, a teljes munkafolyamatot érinti, hétköznapi szóhasználatnál élve „egy kézben tartja”. Kutatók, tananyagfejlesztők, képzők és felhasználók együtt dolgoznak. Ezzel egy lehetséges mintát is adnak a kíváncsú együttműködésre: a különböző szakértelmet hogyan lehet összehangolni, és célirányos kompetenciafejlesztésben felhasználni. Ezek szerint a fejlesztési folyamat első szakasza a *tanulók gondolkodásmódjának, nézeteinek a feltárása*. A második szakaszban, a feltárt helyzet, az eredmények alapján a fejlesztendő területek meghatározása történik, vagyis annak az eldöntése, hogy melyek azok a legkritikusabb területek, amelyek a legsürgősebb beavatkozást kívánnak. A harmadik szakaszban a fejlesztendő területekre rímelő, azzal adekvát fejlesztőprogram kialakítása valósul meg. Negyedik szakaszban a program tesztelése zajlik. Az utolsó fázis az írásbeli visszajelzések és a szóbeli vita alapján a program javítása, majd intézményesítése.

A *projekt alapelve* a partnerség, a megfelelés, a szinergia és a gyakorlatorientáltság. A *partnerség* magába foglalja az együttműködést

és aktív kooperációt a szakmai partnerekkel. A *megfelelés* a külső és a belső elvárásokra vonatkozik hatályos jogszabályi környezetben. A *szinergia* azt jelenti, hogy az interdiszciplináris szaktudás integrálásával magasabb szintű, új tudás válik lehetővé. A *gyakorlatorientált-ság* értelmében kimenet a társadalmi-gazdasági eredményesség javulása az európai sztenderdek és irányelvek napi rutinná tételével.

A feladat komplexitásából és az alapelvekből következik, hogy az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet más kutató és fejlesztő intézményekkel partneri együttműködéssel valósította meg a projekt-feladatokat. A közreműködők felkérésekor az volt a szempont, hogy egy intézményen belül rendelkezésre álljon az informatikai szaktudás a keretrendszer megvalósításához, a kutatói, fejlesztői és képzői potenciál a pilot projekt kidolgozásához és megvalósításához. A szakemberek készek legyenek együttműködni, és képesek legyenek a felhasználók szükségleteire reagálni. Minden feltétel adott volt a Szegedi Tudományegyetemen, és hamarosan megkezdődhetett a munka.

A különböző profilokkal rendelkező intézmények együttműködése a személyes kapcsolattartás útján valósult meg. *Németh Balázs* projektvezető és *Garami Erika* kutató az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet; *Farkas Olga* vezető szakértő az MTA Szegedi Területi Bizottság Állampolgári Kompetenciák Munkabizottság; *Tóth Károly* önkormányzati képviselő Szeged MJVPH; *Döbör András* igazgató és *Lengyel Sándorné* osztályvezető az SZTE JGYPK Szakképzési, Továbbképzési és Távoktatási Központ (továbbiakban központ) képviselőjében szervezte a projektfeladatok megvalósítását.

Az egyetem kutató-oktatóiból alakult MTA *Szegedi Területi Bizottság Állampolgári Kompetenciák Munkabizottság* a teoretikus és empirikus kutatásokban működött közre. A különböző tudományterületek képviselőiből álló kutatóközösség interdiszciplináris voltánál fogva képes az állampolgári képzés több dimenziójában zajló, ám *ugyanarra* az állampolgárra irányuló hatások megragadására és az összefüggések feltárására. A kutatóközösség a demokratikus állampolgárságra képzés társadalmi, gazdasági, kulturális, politikai és jogi kompetencia-fejlesztési viszonyrendszerében keresi a gazdasági növekedés ösztönzésének lehetőségeit.

PILOT PROJEKT

Most lépünk be a központ világába, és ismerjük meg azt, hogy mi történt az elmúlt fél év alatt. Mindenekelőtt az a legfontosabb, hogy a pilot projekt itt zajlott, amely egy országossá szélesedő kutatási program kiindulópontja lett. Hogy került a választás a központra? A kutatás tárgya két területre fókuszál, a *gazdasági-társadalmi kérdésekre és az állampolgári kompetenciákra*. A központ mind a két területen biztató háttérrel és komoly képzői tapasztalattal rendelkezik.

A *gazdasági-társadalmi* kérdésekhez kapcsolódóan a *munkaerő piaci tudatosság* témában, 2006-ban fókuszcsoportos vizsgálat zajlott. A vizsgálat az SZTE által vezetett a „Dél-alföldi felsőoktatási intézmények benchmarking alapú minőségértékelési rendszerének kialakítása” című HEFOP projekt keretében valósult meg. Felszínre került, hogy a felsőfokú szakképzés hallgatóinak tudatában nem jelenik meg a piacképes és versenyképes ismeretek megszerzéséért az egyéni felelősségvállalás és a személyes erőfeszítés szükségessége. Ezt követően intézkedési terv készült a *tudatosabb munkavállalói jövőkép* formálása érdekében.

A másik terület az *állampolgári kompetenciák* – ezt a területet támogatja, hogy a központ 2004-ben elindította a KOMPASZ képzői folyamatot (iránytű a fiatalok emberi jogi neveléséhez). Negyedik éve, hogy meghonosította az európai képzési kultúrát az ifjúságsegítő szakon. Az ehhez kapcsolódó tananyag európai uniós keretek között értelmezhető. A jogállamiság és a működő demokrácia értékei mentén készült kézikönyvet mára már 28 nyelvre lefordították. A tartalma jóval túllépi az országhatárokat, és elősegíti, hogy az *európai polgár* gondolatossága valósággá váljon. Tehát egy megkezdett innovatív folyamatba ágyazódott a jelen kutatás.

A pilot projekt lényege, hogy a lehető legjobban összeérjen a fejlesztői szándék és a fejlesztettben az eredmény. Ezért a cél érdekében *koncentrálódnak a kutatói, fejlesztői és képzői kapacitások*; a fejlesztési folyamatban a fiatalok „*személyes bevonódással*” és *folyamatkövetéssel* válnak érdekeltté, hogy figyelemmel kísérjék a fejleményeket. Az adatfelvétel, a fejlesztőprogram kipróbálása és tesztelése *ugyanabban a célcsoportban történik*. Az eredmények intézményesítése is ugyanabban az intéz-

ményben, a központban történik. A pilot projekt záróakkordja az időben eltolódó, 2008 őszétől a hálótervbe beemelt *Állampolgári kompetenciák a felsőfokú szakképzésben* című kurzus. A kurzus a fejlesztési eredményeket integrálja.

A fejlesztési logika kipróbálása a helyzetfeltárással kezdődött: milyen nézetei vannak a szakképzésben tanulóknak az állampolgári léttel összefüggésben a gazdasági – társadalmi kérdésekről. Az állampolgári lét értelmezésének általános keretrendszerét a CRELL Aktív Állampolgárság a Demokráciáért Projekt (Active Citizenship for Democracy) megállapításai képezik (2006). A mérőeszköz szerkesztéshez támpontot az európai indikátorok adtak. Az adatfelvétel 2008. február 4-14-ig zajlott, 1110 fővel.

Belső rendezvényen, márciusban az eredményeket megismerték a hallgatók is. Majd a fejlesztő team meghatározta, hogy melyek azok a területek, amelyek a kívánt állampolgári léthez képest a legkritikusabbak, vagyis a legsürgetőbb beavatkozást kívánják. A team prioritásokat állított fel, és az első négy területre rimelően áprilisban megalkotta a fejlesztő programcsomag első elemét, *Az állampolgári tudatosság – felelős jövőépítés* tanórát. A tanóra tesztelése májusban zajlott. Még ugyanabban a hónapban, a tesztelés eredményét ugyanúgy, mint az előzőekben, a hallgatók megismerték, és tanári irányítással megvitatták.

A hallgatók bevonásával történő fejlesztés nagy előnye, hogy a fejlesztési folyamatban a fiatalok megismerték, hogy az adott témában hogyan gondolkoznak. Egészen másképpen hallgatták azoknak a kutatásoknak az eredményeit, amelyek róluk szóltak, és egészen más aktivitást mutattak az interaktív műhelymunkában, mint minden más esetben. A fejlesztő folyamat nóvumára hívom fel a figyelmet. Mindezt nem a fiatalok nélkül, a fejük fölött, hanem velük együtt tettük. Azok körében teszteltük a programot, akik adatokat adtak a vizsgálathoz, akiknek, és akikről szólnak a fejlesztések. Az adatokat szolgáló hallgatók számára szervezett belső rendezvényekkel, személyes eszmecserére alkalmas találkozókkal megtörtük a jeget, és az eredményeket elsőként azok ismerték meg, akik a fejlesztő programcsomag kialakításához személyes közreműködéssel hozzájárultak. A leglényegesebb, hogy a kutatói, a fejlesztői, a képzői, és a hallgatói elképzelések „élő kapcsolatban” csiszolódtak egy-

máshoz, mígnem a két pólus összeért: a fejlesztői szándék és a fejlesztésben részesülő diák.

AZ ELSŐ MÉRÉSI PONT EREDMÉNYEIVEL ADEKVÁT FEJLESZTÉSI IRÁNYOK

A helyzetfeltárás eredményei felhívták a figyelmet a következő négy területre, amely sürgős beavatkozást kíván: (1) a szakképzésben tanulók politikához fűződő viszonya, politikai attitűdje; (2) jövőképpel kapcsolatos, anyagi és szociális jóléttel, társadalmi kapcsolati rendszerrel összefüggő nézetek, elgondolások; (3) szociális iskolai és munkahelyi kontextusban, szervezeti élethez fűződő társas kapcsolati rendszer; (4) szociális és személyes konfliktusmegoldás. A tanórai fejlesztő anyag segíti az elmozdulást a fenti területeken. A tanóra átfogó célja az állampolgári tudatosság növelése és a figyelem ráirányítása a felelős jövőépítés jelentőségére.

A fejlesztő óra a nagy pedagógiai és pszichológiai iskolák bevált módszereit, módszerkombinációit alkalmazza. Dominál a csoportmunka nyílt, plenáris vitával. A feladatok a személyes és közös érdeket tudatosítják a tudatos állampolgári léttel kapcsolatban. Azt, hogy a személy elemi érdeke, hogy aktívan vegyen részt az őt érintő folyamatban, vagy közös érdek, hogy az autonómia adta lehetőséggel tudjanak élni a közösségek. A fejlesztő órán támogató és magasabb bizalomszintű a légkör. Fő cél az igény és érdeklődés felkeltése a téma iránt. A módszerekben nincsenek új elemek, legfeljebb a módszerkombináció, ami új. A pedagógusok körében ismert Dewey pedagógiája, a reformpedagógia, a humanisztikus irányzat, és még sorolhatnám az alternatív pedagógiai lehetőségeket, amelyek rendelkezésre állnak. Igen gazdag a téma szakirodalma, széles körben magyarul is hozzáférhető, a probléma csak az, hogy nem vált napi rutinná a lényegi tanítás és tanulás gyakorlata.

Az óra szellemiségét formálta még a közelmúltban, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által, Budapesten, 2008. február 21.-én megrendezett „Az emberi jogokról az oktatásban” című kerekasztal-beszélgetés is. A beszélgetésen az Oktatási és Kulturális Minisztérium,

az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, a Szegedi Tudományegyetem, a Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat és a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány képviselői, a téma szakértői vettek részt.

A tanóra jóságának két kritériuma volt, az egyik, hogy az óra végén mindenkinek legyen legalább egy új momentum, amire eddig még nem gondolt, vagy egy valami, amire rájött, vagy amivel szembesült. A másik kritérium, hogy a diákok az órát elfogadják, és jónak ítélik meg. A hallgatói vélemények messze meghaladták a vártakat, pozitív irányban. Az óra tartalmát 10 fokozatú skálán 8-as és 9-es értékre, a módszert 9-es és 10-es értékre becsülték. Néhány hallgatói vélemény a tananyagról: „ezeken a kérdéseken eddig nem igazán gondolkodtam, de érdekes, új átgondolnivalót kíván”, „tetszett, hogy elvárás volt az egymásra figyelés, egymás végighallgatása, a közös véleményformálás, és a nyilvánosság”, „együtt többet tehetünk a jövőért, egymásért és magunkért”.

A FEJLESZTÉSI ELKÉPZELÉSEK KITERJESZTÉSE

A kedvező tapasztalatok megerősítették a kutató-fejlesztő csoportot, hogy a fejlesztési elgondolás eredményes és reményteljes. Így a fejlesztő team a központ falait átlépve hamarosan a szegedi szakközépiskolákban folytatta a munkát. A metodika ugyanaz volt: adatfelvétel, és az eredményekre épülő fejlesztés. Közben a mérőeszköz is finomodott, és az elektronikus keretrendszer is folyamatosan épült. A kutatás második szakaszának a megvalósulása 2008. március 10-21 között a következő szegedi közoktatási intézmények bevonásával zajlott: Csonka János Műszaki Szakközépiskola és Szakiskola, Déri Miksa Ipari Szakközépiskola, Gábor Dénes Gimnázium és Műszaki Szakközépiskola, Krúdy Gyula Kereskedelmi, Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskola, Széchenyi István Gimnázium és Szakközépiskola, Szegedi Móravárosi Szakközép- és Szakiskola, Vasvári Pál Közgazdasági Szakközépiskola, Vedres István Építőipari Szakközépiskola, Szeged Városi Kollégium.

A második mérési pont eredményeivel adekvát fejlesztési irányok: (1) szolgáltatásokban való állami szerepvállalás lehetőségei és korlátai; (2) vállalkozóképeség fejlesztése; (3) öngondoskodás szemléletű megközelítés; (4) az állampolgári kompetencia részvételi formáihoz fűző-

dő önfejlődés motívumai; (5) politikával kapcsolatos attitűdök fejlesztése, ami magába foglalja a politikai történések figyelemmel követését, a választásokon való részvétel fontosságát. A második mérési pont eredményeivel adekvát fejlesztő program tesztelése egy másik projekt keretében kerül kipróbálásra, ugyanúgy, mint az előzőekben, a kutatásban résztvevő diákok körében. A fejlesztési logika és a program eredményességi kritériumai is ugyanazok.

A harmadik mérési pont az elektronikus mintavételi keretrendszer használatba vétele lesz. Az országos szintű kiterjesztés logikája is ugyanaz: kutatási eredményekre épülő fejlesztés. Településméret és iskolafenntartók szerint országosan reprezentatív vizsgálat a hazai szakközépiskolák 9. és 11. évfolyamain fog zajlani, 2008. június 11-én, ugyanabban az időben. Az adatfelvétel már a véglegesített e-mérőeszközzel és a kifejlesztett e-keretrendszer segítségével történik, ami egyúttal az e-keretrendszer próbáját is jelenti. Várakozásainknak megfelelően 1423 szakképző intézményben tanuló diák gondolkodását ismerjük meg rövid idő alatt. További fejlesztési elképzelés, hogy a harmadik mérési eredményhez ugyanolyan fejlesztési logika alapján fejlesztőprogram készül, de annak a tesztelése már országos e-mintán fog megtörténni. Az e-mintavételi eljárás és az automatikus adatfeldolgozás következtében a tananyagfejlesztők azonnal munkához láthatnak, és egy következő projekt keretében a megkezdett munka, az elért eredmények általános érvényűvé, országos hatályúvá szélesednek.

FEJLESZTŐ PROGRAMCSOMAG

Közben elkészült a tesztelt tanóra tapasztalataira épülő, többszintű fejlesztő programcsomag. A koncepcionális háttérrel a *Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott Társadalomismereti Tanszéke* alakította ki. A tanszék az ember és társadalom műveltségi területen jelentős fejlesztői potenciállal rendelkezik. Tapasztalatokat szerzett a bolognai rendszerű alap és az idén újonnan induló mesterképzési szakok kidolgozásakor. Az intézményi szintű állampolgári kompetenciák fejlesztésének koncepcionális alapjaival külön előadás is foglalkozik a projektzáró konferencián.

A programelemeket a szegedi *Dél-alföldi Pedagógiai Modernizációs Alapítvány* dolgozta ki. Az alapítvány a kompetenciafejlesztés módszertanában jeleskedik. A fejlesztő programcsomag a következő főbb elemekből áll: „Állampolgári tudatosság – felelős jövőépítés” című tanórai fejlesztő anyag (45 perc); „Demokrácia és partnerség” című társadalmi célú, interaktív műhelyfoglalkozások anyaga (4x45 perc); „Állampolgári kompetenciák” című kurzus anyaga, módszertani útmutatás összeállítása a kifejelesztett tananyag felhasználásához, tanórát és társadalmi napokat szervezők és vezetők részére (képzők képzése, 2x45 perc); „Állampolgári kompetenciák” című kurzus felsőfokú szakképzésben tanuló diákok számára (15 óra); „Állampolgári kompetenciák az iskolavezetés a gyakorlatban” című, szakképzéssel foglalkozó tantestületek számára továbbképző program (30 óra). Utóbbi program-elemnél nagyon fontos, hogy ugyanolyan irányú impulzusokat kapjon a tantestület, közel azonos időben, mint a diákok. *Cél a tantestület érzékenyítése a diákok világához hasonulva, azt az elvet követve, hogy belülről kibontva történik a sikeres szemlélet és viselkedésváltozás.*

A projekt teljesítette vállalásait, kiépült a további kutatásokra is alkalmas e-keretrendszer, és rendelkezésre áll a fejlesztő programcsomag. A számok tükrében mérlegelve 3877 diák gondolkodását ismertük meg a témában; szakmai tapasztalatcseréket, rendezvényeket 228 fő látogatta, köztük diákok és tanáraik; társadalmi célú napokon 190 fő vett részt, ahol a civil szervezetek, önkormányzatok képviselői is megjelentek; a tanóra tesztelésében 309 diák működött közre. A projektfeladatok teljesítése közvetlenül 4604 fő bevonásával történt, a multiplikátori hatás következtében pedig további fiatalok és felnőttek kaphatnak inspirációt a változáshoz.

EREDMÉNYEK JELENTŐSÉGE

A projektben megvalósult intézményközi és városok közötti együttműködés mintaként is szolgál a különböző szereplők számára. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Szeged város és a Szegedi Tudományegyetem döntéshozói, elméleti és gyakorlati szakemberei példát adtak arra, hogy egybehangolt célirányos tevékenységgel

jobb eredményt érhetünk el, és közösen ösztönözhetjük az állampolgári kultúra fejlődését.

Az államháztartáson belüli és kívüli intézmények feladatai között nem szerepel a *demokratikus folyamatokat támogató célirányos kompetenciafejlesztés*. Előreláthatóan a projekteredmények azt fogják előmozdítani, hogy a kiépült jogi szabályozás és a demokratikus intézményrendszer jobban betöltse funkcióját. Az intézményrendszert működtetők, és azt igénybevevő állampolgárok *képesek legyenek* uniós keretek között értelmezhető joggyakorlásra, és kötelezettségek teljesítésére, nagyobb felelősséget vállaljanak önmagukkal és az intézményeikkel szemben.

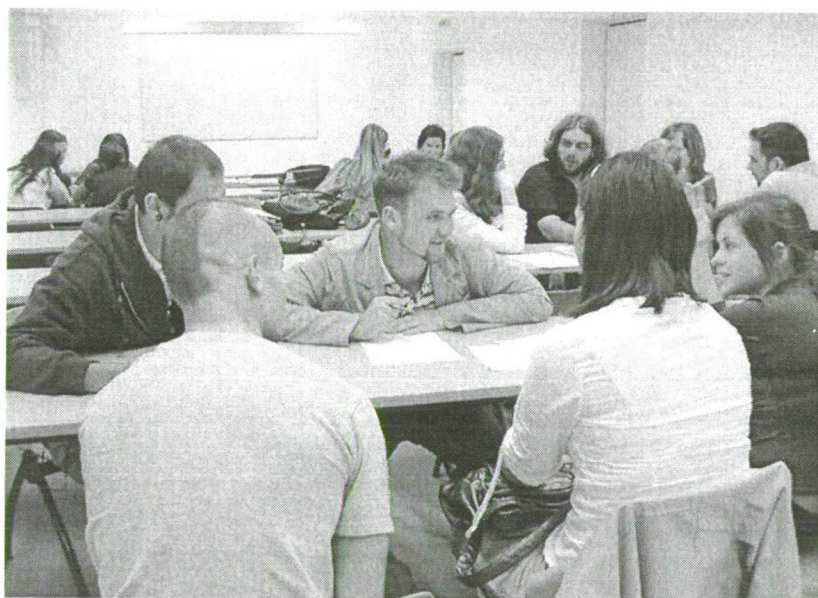
Kíváncsú, hogy a szakképzés területén a fiatalok és felnőttek állampolgári kompetenciája és társadalmi, gazdasági tudatossága fejlődjön, mert így válhatnak aktívabb szereplőkké a helyi, a regionális, a területi-, a nemzeti- és az európai közösségben. Bízunk benne, hogy a projekt folyamányaként több ember megtanulja alkalmazni a jogállamiság elveit és normáit a napi életben, és megértik azt is, hogy a társadalmi jólét a teljesítménytől függ. A kifejlesztett kompetenciák pedig a humán tőke innovatív tényezőivé válnak.

A kutatást a Munkaerő-piaci Alap terhére az Oktatási és Kulturális Minisztérium támogatta.



*Tananyagtesztelés Földi Zsófia és Hercegfalvi Adrienn irányításával
Szeged, 2008. május 5.*

A tesztelés alatt készült képen két diák vezeti a tanórát. Érzékelhető, hogy a diákok hullámhosszáról történő „emelés” hatékonyabb. A fiatalok figyelmét jobban leköti a munka, a gondolatcsere sikeresebb, és az egész helyzet életszerűbb. Nagyobb mértékben jelen van a spontaneitás és a fiatalos lendület.



Állampolgári tudatosság – felelős jövőépítés című tananyag tesztelése
Csoportmunka Szűcs Máté irányításával
2008. május 5.

Nagy Lászlóné —

EMBERI JOGI NEVELÉS BIOLÓGIAÓRÁN

„Senki sem születik jó állampolgárnak, ahogy egyetlen államban sincs magától értetődő demokrácia. Sokkal inkább igaz az, hogy mind a kettő folyamat, amely egy életen keresztül tart és fejlődik. A fiatalokat születésüktől kezdve be kell vonnunk ebbe a folyamatba.”

Kofi Annan (Kompasz Kézikönyv)

AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS SZEREPE KORUNKBAN

Az állampolgári nevelés régi keletű törekvés, de céljában és tartalmában azonban a társadalmi fejlődés különböző fokain más és más. Az állampolgári nevelés szerepe korunkban nem csökken, sőt egyre inkább nő (lásd pl. *Farkas*, 2005). Ez a tendencia világszerte figyelemmel kísérhető (lásd pl. *Huddleston és Rowe*, 2002).

Az állampolgári nevelés valamennyi iskolatípusban az összes tantárgy, sőt ennél is szélesebben az egész nevelő-oktató munka feladata. Az állampolgári nevelés minden iskolának, a szaktárgyaknak, az órai és az órán kívüli tevékenységeknek is egyik alapvető eleme. Az egyes tantárgyak anyagában megtalálható állampolgári ismeretek számbavételével és rendszerezésével, továbbá az állampolgári nevelést szolgáló nevelő hatások pontos megtervezésével és koncentrálásával, a nevelési feladatok tudatosításával fokozhatjuk hatékonyságát. Ehhez elengedhetetlen az állampolgári nevelés fogalmának és az (egyén számára nélkülözhetetlen, de a társadalom által is igényelt) állampolgári ismeretek körének, a (különböző életkorú) jó állampolgár kritériumainak körülhatárolása. Úgy határozhatjuk meg az állampolgári nevelés célját, mint az egyénnek társadalmi lénnyé való nevelését. Az állampolgári nevelés területeit általánosan az alábbiakban foglalhatjuk össze: az emberi jogok, a demokrácia értékeinek tisztelete, együttműködés, humanitárius segítségnyújtás, konfliktuskezelés, tolerancia, felelősség, megbízhatóság, autonóm cselekvés, társadalmilag elfogadott viselkedés.

A különböző tantárgyak tananyaga számos természetes, magától értetődő kapcsolási lehetőséget kínál, illetve aknáz ki, direkt módokat kínálva az állampolgári neveléshez. Biztosítja a különböző iskolai foglalkozások során szerzett ismeretek, illetve a nevelési célok ötvözését, továbbá az iskola és az iskolán kívüli nevelési-ismeretszerzési tényezők integrálását. Feladatunk keresni azokat a lehetőségeket, amelyek az elemi állampolgári, jogi, etikai ismeretekkel vétezik fel tanulóinkat. Óhatatlanul olyan határterületeket is érinthetünk, amelyek egyéb nevelési feladatainknak is megfelelnek. Fontos megjegyezni, hogy érdemes kerülni az erőszakoltnak minősíthető beavatkozásokat.

Az előadásban példát szeretnék mutatni arra, hogyan lehetséges az állampolgári, emberi jogi nevelés megvalósítása egy konkrét tantárgy tananyagához kapcsolódóan.

AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS MEGJELENÉSE A KÖZOKTATÁST SZABÁLYOZÓ KÖZPONTI DOKUMENTUMOKBAN

A közoktatást több országos dokumentum is szabályozza: bemenet oldaláról a központi tantervek (Nemzeti alaptanterv, kerettantervek), kimenet oldaláról pedig a vizsgakövetelmények (alapműveltségi vizsga, kétszintű érettségi vizsga és szakmai vizsga). A *Nemzeti alaptanterv* (2007) oly módon szabályozza az iskolákban folyó munkát, hogy meghatározza a közoktatás országosan érvényes értékeit, általános céljait, a felnőtt élet sikeressége szempontjából kiemelt fontosságú kulcskompetenciákat, a közvetítendő műveltség fő területeit és a közoktatás egyes tartalmi szakaszaiban megvalósítandó általános és műveltségterületi kiemelt fejlesztési feladatokat. Az egymással részben átfedő és egymásba fonódó kulcskompetenciák és a kiemelt fejlesztési feladatok egy komplex rendszert alkotnak. A különböző műveltségterületek fejlesztési feladatai a kulcskompetenciákat összetett rendszerként jelenítik meg, és számos olyan képzési terület van, amely mindegyik kompetencia részét képezi.

A NAT szellemiségét a Magyar Köztársaság Alkotmánya, a magyar törvények (kiemelten az 1993. évi közoktatásról szóló törvény), valamint az emberi jogokról, a gyermek jogairól, a nemzeti és etnikai ki-

sebbségi jogokról, a nemek közötti egyenlőségről szóló nemzetközi dekrétumok és a magyar jogforrások határozzák meg. „A NAT olyan iskola működését segíti megvalósítani, amelyben a demokratizmus, a humanizmus, az egyén tisztelete, a lelkiismereti szabadság, a személyiség fejlődése, az alapvető közösségek (család, nemzet, az európai nemzetek közössége, az emberiség) együttműködésének kibontakoztatása, a népek, nemzetek, nemzetiségi, etnikai csoportok és a nemek egyenlősége, a szolidaritás és a tolerancia értékei alapján szerveződnek a tanítási-tanulási folyamatok.” (NAT, 2007. 6. o.) Azáltal, hogy Magyarország tagja lett az Európai Uniónak, minden egyes állampolgára egy tágabb társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális közösségnek is a polgárává vált. Az állampolgári nevelés így egyszerre jelenti a nemzet és az Unió polgárainak a nevelését. A dokumentum nagy figyelmet fordít az emberiség előtt álló közös, globális problémákra, a veszélyek felismerésére, csökkentésére, elhárítására.

A kulcskompetenciák hatékony fejlesztésének feltétele a fejlesztési célokkal adekvát tanítási folyamat, tevékenység. Az 1-6. évfolyamon a kulcskompetenciák megalapozása, megszilárdítása, míg az iskolázás további szakaszain az egyénhez igazodó fejlesztésük, bővítésük történik.

A NAT követelmény-, teljesítményközpontú, taxonomikus tudásértelmezésű tanterv, szemben a tananyagközpontú (az ismeretekre koncentráló) és a tevékenységközpontú (a pedagógus mit és hogyan tegyen) tantervekkel szemben (Mihály, 2002). Nagyobb szabadságot biztosít az egyes tantárgyakat tanító pedagógusoknak, amellyel tudni kell élni. A tanárok felelőssége is nagyobb ez által, hiszen elsősorban rajtuk múlik, mi történik a tanórán, mennyire sikerül megvalósítani a NAT állampolgári neveléssel kapcsolatos célkitűzéseit.

A sikeres megvalósításhoz minden tanárnak kellő részletességgel kell ismernie az állampolgári nevelés területein túl a Nemzeti alaptantervet, az adott iskolatípus kerettantervéből a tanított tantárgy tantervét, továbbá az azzal kapcsolatos vizsgatárgyi követelményeket. Természetesen az iskola helyi sajátosságait figyelembe vevő, ahhoz alkalmazkodó helyi tanterv (pedagógiai program) ismerete sem nélkülözhető. Ezek összevetése során feladatunk az azonos célok eléréséhez vezető út sajátos módszereinek keresése.

A BIOLÓGIA TANTÁRGY HOZZÁJÁRULÁSA AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉSHEZ

A biológia tantárgyba integrált állampolgári nevelés szempontjából a kulcskompetenciák közül a természettudományos valamint a szociális és állampolgári kompetencia elemeinek, a kiemelt fejlesztési feladatok közül az énkép, önismeret, a hon- és népismeret, az európai azonosságtudat, az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés, a gazdasági nevelés, a környezettudatosságra nevelés, a testi és lelki egészség, a felkészülés a felnőttléti szerepeire leírásának ismerte fontos. Szükséges továbbá annak a műveltségterületnek a mélyreható ismerete, amelybe az adott tantárgy tartalma alapján besorolható. A biológia tantárgy esetében ez az Ember a környezetben műveltségi terület. Tekintsük át ezek elemeit részletesen!

A KAPCSOLÓDÓ KIEMELT FONTOSSÁGÚ KULCSKOMPETENCIÁK

A természettudományos kompetencia:

- az emberi tevékenység természetre gyakorolt hatásának ismerete, megértése;
- a fenntartható fejlődés formálásáért viselt egyéni és közösségi felelősség;
- a természettudományos műveltség gyakorlatias alkalmazása, hasznosítása a saját munkájában, a hétköznapi életben felmerülő problémák megoldása során;
- érdeklődés az etikai kérdések iránt;
- a biztonság, a fenntarthatóság tisztelete.

A szociális és állampolgári kompetencia:

- saját fizikai és mentális egészségre vonatkozó ismeretek;
- egészséges életvitelben játszott meghatározó szerepük megértése;
- normatudat, elfogadott viselkedési és magatartási szabályok megértése;
- hatékony kommunikáció, különböző nézőpontok figyelembe-

- vétele és megértése, empatikusság;
- a stressz és a frusztráció kezelése, változások iránti fogékonyság;
- együttműködés, magabiztosság, integritás;
- a sokféleség elismerése;
- a személyes előítéletek leküzdésére és a kompromisszumra való törekvés;
- a demokrácia, az állampolgárság fogalmának, az állampolgári jogoknak és kötelezettségeknek az ismerete;
- közügyekben való hatékony együttműködés, döntéshozatalban való részvétel;
- az emberi jogok tisztelete, mások értékeinek, magánéletének tisztelete.

A KAPCSOLÓDÓ KIEMELT FEJLESZTÉSI FELADATOK

Énkép, önismeret:

- önmegismerés, önkontroll, felelősség önmagunkért, önállóság;
- az önfejlesztés igénye és az erre irányuló tevékenységek, személyes méltóság.

Hon- és népismeret:

- kulturális örökségünk, nemzeti kultúránk ismerete;
- kiemelkedő magyar tudósok munkásságának megismerése;
- nemzettudat, hazaszeretet;
- más népek értékeinek, hagyományainak megbecsülése.

Európai azonosságtudat:

- nyitottság és elfogadás az Európán kívüli kultúrák, a különböző szokások, életmódok, kultúrák, vallások, a másság iránt;
- az emberiség közös, globális problémáinak és megoldási lehetőségeiknek ismerete;
- részvétel a nemzetközi kapcsolatok ápolásában.

Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés:

- az emberi jogok, a demokrácia értékeinek tisztelete;
- a társadalmi viszonyok felismerésének képessége;

- az egyenlő bánásmódhoz való jog felismerésének képessége;
- konfliktuskezelés, humanitárius segítségnyújtás, együttműködés képessége;
- felelősség, autonóm cselekvés, megbízhatóság;
- tolerancia, társadalmilag elfogadott viselkedés.

Gazdasági nevelés:

- tudatos fogyasztóvá válás;
- a fenntartható fejlődés és az egyéni érdekek kapcsolatának felismerése.

Környezettudatosságra nevelés:

- a környezet megóvása, fenntartható fejlődés;
- felelősségvállalás egyéni és közös tetteikért;
- környezetkímélő magatartás, környezeti válságjelenségek felismerése;
- a fogyasztás és a környezeti erőforrások kapcsolatának, a fenntartható fogyasztás elvének megértése;
- a természet tisztelete, a környezeti károk megelőzése;
- környezeti konfliktusok kezelése, megoldása;
- érzékenység a környezet állapota iránt, a környezet természeti és ember alkotta értékeinek megőrzése;
- a környezettel kapcsolatos állampolgári köteleességek vállalása és jogaik gyakorlása.

Testi és lelki egészség:

- a betegség megelőzésének módja, az egészséges állapot örömteli megélése, a harmonikus élet értéként való tisztelete;
- az egészséges életvitel kialakításának képessége;
- helyes döntésekre, konfliktusok megoldására való képesség;
- a beteg, sérült és fogyatékos emberek iránti elfogadó és segítőkész magatartás;
- a környezet (háztartás, iskola, közlekedés, veszélyes anyagok) egészséget, testi épséget veszélyeztető leggyakoribb tényezőinek ismerete;
- veszélyhelyzetek egyéni és közösségi szintű megelőzése, kezelése;

- önálló gyalogos közlekedés, a tömegközlekedési eszközök használata, az utasbalesetek elkerülésének módjai;
- a veszélyes anyagok, készítmények felismerése, helyes tárolása, kezelése;
- a káros függőségekhez vezető szokások (pl. dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás, helytelen táplálkozás) kialakulásának megelőzése;
- a szexuális kultúra és magatartás kérdéseinek megbeszélése, családi életre, felelős, örömteli párkapcsolatokra történő felkészítés.

Felkészülés a felnőttléti szerepeire:

- pályaorientáció: az önismeret fejlesztése, a különböző pályák, foglalkozási ágak és a hozzájuk vezető utak, lehetőségek megismerése tevékenységek és tapasztalatok útján;
- átfogó kép a munka világról;
- a rugalmasság, az együttműködés és a bizonytalanság kezelésének képessége egyéni és társadalmi szinten;
- a szociális és állampolgári kompetencia tudatos, pedagógiaileg tervezett fejlesztése: a segítséssel, együttműködéssel, vezetéssel és versengéssel kapcsolatos magatartásmódok kialakítása.

Az Ember a természetben műveltségi terület kiemelt feladatai:

- a természettudományi, technológiai kultúra magas színvonalának biztosítása;
- korszerű természettudományos műveltség, világkép, gondolkodás- és szemléletmód kifejlesztése;
- környezettudatos, a természet kincseit óvó magatartás, a Föld iránt érzett felelősség kialakítása;
- tudatosítani, hogy az ember része a természetnek, annak rendszereivel megbonthatatlan egységet alkot, társadalmi és egyéni cselekvései a természet folyamatainak részét képezik;
- az ember, az emberiség és az egyének sajátos felelősségének tudatosítása;
- az áltudományos, tudományellenes, hazugságon és manipuláción alapuló megnyilvánulások felismerésére való képesség fejlesztése;

- a velük szembeni határozott fellépés igényének kialakítása;
- a tudomány természetére, történetére, a kiemelkedő alkotók munkásságára vonatkozó ismeretek átadása;
- a tudományos megismerés eljárásainak, módszereinek (pl. megfigyelés, kísérletezés, mérés, következtetés, összehasonlítás) elsajátítása;
- a hétköznapi életben, az állampolgári léttel összefüggő döntésekben használható általános tudás kialakítása.

A Tudomány – technika, társadalom, a Tudomány, tudományos világkép, a tudomány rendszere, a Tudománytörténet, a Technika, technológia, A természet megismerése, a Megfigyelés, kísérletezés, mérés, Az élet, az Evolúciós szemlélet (bioetikai kérdések felvetése), Az ember egészsége és a Fenntarthatóság, a környezet védelme témákban megfogalmazott műveltségterületi feladatok különösen szorosan kapcsolódnak az állampolgári neveléssel.

A biológia tantárgy tanításának feladatai közül egyes feladatok közvetlenül (direkt módon), más feladatok pedig közvetett (indirekt) módon járulnak hozzá az állampolgári nevelés céljainak megvalósításához.

A biológia tantárgy tantervi cél- és feladat-rendszere

(Kerettanterv – *Gimnázium*, 2003):

- az élőlények és az életközösségek változatosságának, a biológiai sokféleség jelentőségének megértése;
- az ökológiai rendszerek működésében felismerhető lényeges összefüggések megmutatása;
- az emberek egymás közti, valamint az emberek és környezetük közötti együttműködési szabályok megértése;
- a betegségekre utaló tünetek felismerése, a megelőzés és az egészséges életmód szabályainak ismerete;
- a természet- és a környezetvédelem problémáinak, azok lehetséges megoldásainak ismerete;
- annak belátása, hogy Földünk globális problémáinak megoldásáért minden embernek tennie kell;
- véleményének kifejtése, alátámasztása, a lehetséges ellenérvek ismerete;

- a biológia etikai és társadalmi kérdésekkel való kapcsolatának megértése;
- az áltudományos gondolkodás felismerése, kritikus fogadása és cáfolása.

A kétszintű biológia érettségi vizsga követelményei is sok új tartalmi területtel bővültek, melyek közül több is kapcsolatba hozható az emberi jogokkal: pl. a testépítés során alkalmazott táplálékkiegészítők káros hatásai, a pszichoaktív szerek főbb csoportjai, az elsősegélynyújtás, lombikbébi és béranyaság, géntechnológia és klónozás, stresszbetegségek, civilizációs ártalmak, a biológiai sokféleség megőrzésének etikai, jogi és gyakorlati szükségessége, az atomenergia felhasználásának veszélyei, az energiatakarékosság lehetőségei, a földi élet globális problémái. A középszintű szóbeli érettségi vizsgán Az ember szervezete és egészsége, valamint A természet és környezet védelme témakör különösen nagy hangsúlyt kap. A B altétel a két téma valamelyikét érintő életszerű probléma megoldását várja el a vizsgázótól. Ha a feladat igényli, képesnek kell lennie véleményének megfogalmazására, érvekkel való alátámasztására.

A BIOLÓGIA TANTÁRGY TANTERVI ANYAGÁHOZ SZOROSAN KAPCSOLÓDÓ EMBERI JOGOK

A biológia tantárgy tantervi anyaga több emberi jogi kérdés megbeszélésére is alkalmat ad. Az alábbiakban ismertetjük ezeket.

Az egészséghez, testi épséghez való jog

Az egészséghez, testi épséghez való jog az ember biológiai létéből fakadó alapvető jog. Az egészséggel kapcsolatos minőségi szükségletek megteremtése és fejlesztése iskolai keretekben képzelhető el leginkább, hiszen az egészségérték kialakítása és formálása az oktatási intézmények deklarált célja (Meleg, 1999). A Nemzeti alaptantervben a Testi, lelki egészség kiemelt fejlesztési feladatként kerül leírásra, fontos kereszttantervi feladat, de az ember egészségével kapcsolatos ismeretek a biológia tantárgy tartalmi elemeiben közvetlenül, direkt módon is megjelennek.

Az élethez való jog

Minden személynek joga van az élethez, és ahhoz, hogy szabadságban és biztonságban éljen. Az egészséghez, testi épséghez való jog felöleli az élethez való jogot is, mely abszolút jellegű, tehát korlátozhatatlan, minden más jogot megelőző alapjog. Az abszolút jelleg azt jelenti, hogy senkit sem lehet az életétől megfosztani, mivel minden embernek veleszületett joga van az életre. Az élethez való jog minden embert megillet emberi mivolta, jogképessége következtében.

Az élethez való jog szembe állítható a halálbüntetéssel, az abortusszal, illetve az eutanáziával, mivel ezekben az esetekben az emberi életet valamely beavatkozás megszünteti, így halált okoz. Az élethez való jog korlátozását jelentheti a háborús eseményekben való részvétel, a katonák számára „engedélyezett emberölés”.

A jó élethez való jog

Minden személynek joga van saját maga és családja egészségének és jólétének biztosítására alkalmas életszínvonalhoz, nevezetesen élelemhez, ruházathoz, lakáshoz, orvosi gondozáshoz, valamint a szükséges szociális szolgáltatásokhoz, joga van a munkanélküliség, betegség, rokkantság, özvegység, öregség esetére szóló, valamint mindazon más esetekre szóló biztosításhoz, amikor létfenntartási eszközeit akaratától független körülmények miatt elveszti.

Az anyaság és a gyermekkor különleges segítséghez és támogatáshoz adnak jogot. Minden gyermek, akár házasságból, akár házasságon kívül született, ugyanabban a szociális védelemben részesül.

Az emberi méltósághoz való jog

Minden ember jogképes, minden embert megillet egy sajátos rang: az emberi méltóság. A személyhez fűződő jogok védik az emberi méltóságot, és szankcionálják azt, aki nem adja meg a minimális tiszteletet, elismerést a másik embernek, amely emberi mivoltánál fogva megilletti. Az emberi méltósághoz való jog több részterületből áll (önazonosságához való jog, önrendelkezéshez való jog, cselekvési szabadság, magánszféra védelme, szociális biztonsághoz való jog), melyek egyenként korlátozhatóak. Az ember személyes szabadsága addig tart, amíg azzal másokét nem korlátozza. A személyes szabadság az ember életét végig-

kísérő, állandó eleme az emberi létezésnek, a cselekvések, választások, tevékenységek során manifesztálódik. Így beszélhetünk pl. a szexuális élet szabadságáról, szabad alakításának jogáról.

A békére, a toleranciára nevelés napjainkban a nevelés általános kihívásává vált (Mitter, 1997). Minden olyan törekvés, amely a béke megteremtésére, illetve fenntartására irányul, az emberi méltóság elismerésétől függ. Ez arra kötelezi a pedagógusokat, hogy kellő tiszteletet ébresszenek minden egyes személy iránt, tekintet nélkül az illető korára, nemére, bőrének színére, nemzetiségére, állampolgárságára, társadalmi helyzetére, iskolai végzettségére és vallására. A békére nevelés tehát az emberi méltóság és az emberi jogok iránti elkötelezettségen alapszik, és magában foglalja a toleranciára nevelést. Az embereknek nemcsak az egymással való együttélést kell megtanulniuk, amely esetenként már önmagában is kihívást jelent, hanem a békés szomszédságban élést is, és azt, hogy készek legyenek egymásnak segíteni. Még a háború sem törölheti el a tolerancia tiszteletét az „ellenséggel” mint egyénnel szemben tanúsított magatartásunkban.

Napjainkban a biológiai fegyver megújulása számos tényező eredménye: pl. a mikrobiológiai, molekuláris genetikai ismeretek, biotechnológiai gyártási technológiák nagymértékű fejlődésével és elterjedésével függ össze. A terrorizmus és a biológiai fegyverek ötvöződéséből alakult ki a bioterrorizmus (Faludi). A korábban inkább csak elméleti lehetőségként létező fenyegetés mára már realitássá vált. Ez a nemzetközi terrorizmus olyan formája, amely cselekményeihez a biológiai fegyverek valamelyikét használja. 2001. okt. 5-én lépett fel először. A megelőzés és a védekezés stratégiai elemeinek megbeszélése fontos vele kapcsolatban.

A toleranciára nevelés az iskolák igen fontos feladata, annál is inkább, mivel egyre több az olyan iskola, ahol különböző a tanulók szociális, etnikai és/vagy vallási háttere. A békére és a toleranciára nevelés interdiszciplináris feladat, amelynek minden oktatási szinten és minden tárgyban helyet kell kapnia. Az iskolák mindennapjaiban ehhez arra van szükség, hogy a gyakorlati megvalósítás igazodjon a tanulók életkorához, mentális képességeinek fejlettségéhez, továbbá az iskola saját ethoszához és a helyi, illetve az országos környezet normáihoz.

A tudás elsajátításán alapuló kognitív tanulás a békére nevelés során is alapvető szerepet játszik. A tanulóknak meg kell tanulniuk, hogyan ismerjék fel és elemezzék a béke különböző körülmények között való megsértését. A békére és a toleranciára nevelést egyetemes témának kell tekintenünk, ugyanakkor globális igénynek is.

Az egyenlő bánásmód elvével ellentétes eljárás a hátrányos megkülönböztetés, diszkrimináció vagy negatív diszkrimináció. Ilyen az emberfajta szerinti megkülönböztetés, helytelen kifejezéssel fajok (faji) vagy rasszok szerinti megkülönböztetés (rasszizmus). Valakit az előítéletek alapján a szexuális irányultsága (szexuális orientáció, nemi irányultság, szexuális beállítottság) miatt is érhet hátrányos megkülönböztetés (homofóbia). A hátrányos megkülönböztetést minden polgári demokratikus állam alkotmánya, valamint az ENSZ alapokmánya is tiltja.

Magánélethez való jog

Senkinek a magánéletébe, családi ügyeibe, lakóhelye megválasztásába vagy levelezésébe nem szabad önkényesen beavatkozni, sem pedig becsületében vagy jó hírnevében megsérteni. Minden személynek joga van az ilyen beavatkozásokkal vagy sértésekkel szemben a törvény védelméhez.

A házassághoz és a családalapításhoz való jog

Minden felnőttnek joga van akarata szerint megházasodni és családot alapítani. A férfiak és a nők mind a házasságban, mind azon kívül azonos jogokkal rendelkeznek.

MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEK

A nevelés – ezen belül az állampolgári nevelés is – csak akkor lesz hatékony, ha a helyes magatartáshoz szükséges ismereteket kellő számú tényanyag alapozza meg, és lehetőséget adunk a tanulók számára különböző tevékenységek végzésére is. Lehetséges mind a deduktív, mind az induktív megközelítés.

Módszertanilag a feldolgozás szinte minden témakör esetében tevékenységekre, vitákra, szituációs és szerepjátékokra kell, hogy épüljön, és konkrét problémák, helyzetek képezzék a kiindulópontot. A projektmunka is támogatott. A kooperatív tanulási technikát célszerű előtérbe helyezni az adat- és információfeldolgozás, a vita és a problémamegoldás során.

A vita alkalmazásánál fontos az előkészítő munka: a tételmondat megfogalmazása, az abban szereplő kifejezések, fogalmak meghatározása, értelmezése, kutatás a témában, érvek, ellenérvek gyűjtése az állítással kapcsolatban. A vita menete is meghatározott lépésekből áll: a cél megfogalmazása, a vita szabályainak, menetének, időtartamának ismertetése, a vitapartnerek érvelése (előtte az érvek összegyűjtése, megfogalmazása, elrendezése), keresztkérdések megfogalmazása, az ellenvélemény cáfolása, összegzés, a vita lezárása.

A projektek koherens szerkezetet alkotnak, melyek elemei: a célok megfogalmazása, a közös tervezés, részfeladatok, tantárgyi kapcsolódási pontok meghatározása, a felelősségi területek megosztása, az eszközök és módszerek megjelölése, a projekt folyamatának részletes leírása, a feladatok végrehajtása, a folyamatos ellenőrzés és értékelés. Esettanulmányok, problémacentrikus példák, kerettörténetek formájában is feldolgozhatók a különböző témák.

A tananyag kiegészíthető különböző tanórán kívüli tevékenységekkel: pl. szimulációk, viták, döntésjátékok; önálló, egyéni vagy csoportos kutatás; társadalmi intézményekkel való szoros együttműködés, újságszerkesztés, médiafigyelés; társadalmi akciókban való részvétel.

Problémák és megoldási lehetőségek

A tantárgyak tartalmi elemeiben direkt módon megjelenő állampolgári ismeretek a legtöbb esetben korántsem tekinthetők teljesnek. Például biológiából az ember egészségével kapcsolatos tananyag elsősorban a testi egészségre, a betegségek tüneteinek leírására fókuszál, és kevesebb szó esik a betegségek megelőzéséről, a korai felfedezésüket szolgáló szűrővizsgálatok szerepéről, nem is beszélve a lelki egészség, a mentálhigiéné kérdésköréről és az egészség szociális dimenziójáról. E helyzeten egyrészt az ismeretek sokoldalúbbá tételével javíthatunk, másrészt pedig azzal, hogy kihasználjuk más

tantárgyak, pl. a testnevelés-, a technika- és az osztályfőnöki órák felkínálta lehetőségeket is az egészséggel kapcsolatos ismeretek feldolgozására. Tanórán kívül szakköri tevékenységekben (pl. egészséges életmód, vöröskeresztes, csecsemőgondozási szakkör) is feldolgozhatók az egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretek. Erre több általános és középiskolában is találunk követendő példát.

Probléma az is, hogy az elsajátított ismeretek nem épülnek be a tevékenységrendszerekbe. Ismert, hogy az életmódnak csak egyik részét öleli fel az életmódra vonatkozó ismeretek tudása. Az elsajátított ismeretek életvezetési elvvé, értékke csak akkor válnak, ha beépülnek a tevékenységrendszerbe, és a mindennapi választási, döntési szituációk háttérében tudattalanul is befolyásoló erőt képviselnek. Ennek megvalósítása újfajta tanári attitűdöt, módszertani változatosságra való képességet követel a kollégáktól.

A tanár szakos hallgatók felkészítése nem megoldott ezen a téren. Kötelező kurzusokra lenne szükség valamennyi tanár szakos hallgató részére az állampolgári, emberi jogi nevelés témában. Továbbá a szakmai módszertani órákon meg kell tanítani a hallgatókat arra, hogyan tudják a tantervi anyaghoz kapcsolni az emberi jogi témákat. Ennek érdekében a biológia szakmódszertani gyakorlati foglalkozások keretében vitákat rendezünk a csoportban pl. az abortuszról (az élethez való jogról, magánélethez való jogról) vagy a meleg párok örökbefogadásáról (házassághoz és családalapításhoz való jogról) (1. és 2. kép). Lehetőséget kell biztosítani továbbá arra, hogy a tanár szakos hallgatók bekapcsolódhassanak a civil ifjúságsegítő szervezetek munkájába.

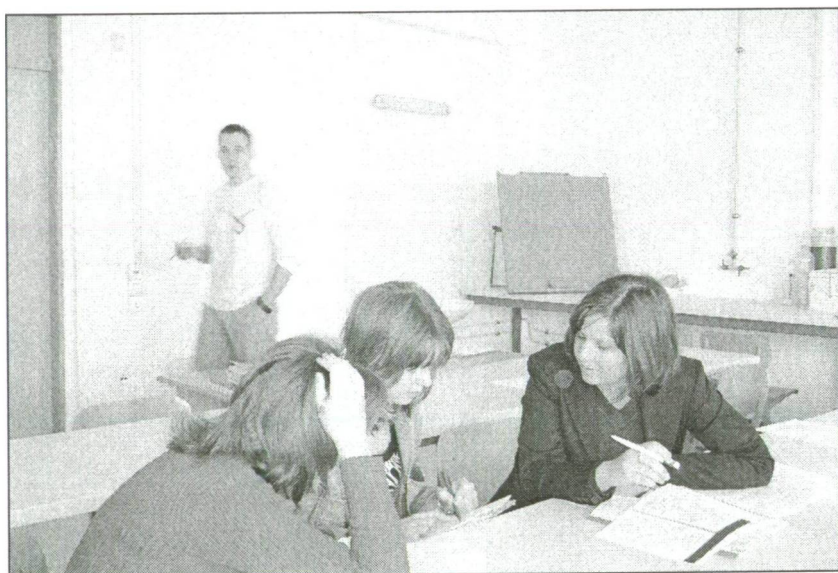
Fontos a fiatalok egészséges fejlődésének folyamatos vizsgálata, szociokulturális háttérük figyelembevételével, életmódjuk, egészségmagatartásuk megismerése, és olyan fejlesztő programok kidolgozása, amelyek kultúrájukra és magatartásukra épülnek. 2007-ben a KOMPASZ anyagi támogatásával két biológia tanár szakos hallgatóknak is lehetősége volt ilyen jellegű kutatómunka végzésére (Benes, 2008; Takács, 2008), amellyel egy időben felvilágosító munkát is végeztek az AIDS-cel kapcsolatban a szegedi fiatalok körében (3., 4. és 5. kép).

Az iskolában a különböző tantárgyak oktatásába beépítve vagy külön tantárgy keretében tanítva valósítható meg az állampolgári nevelés. A hagyományos iskolarendszer tantárgyi struktúrája felé

kell közelíteni az Országos Köznevelési Intézetben kifejlesztett tananyagokat (Falus és Jakab). A curriculum-szemléletre épülő állampolgári nevelési programok lehetővé teszik a tanítási-tanulási folyamat hatékony megszervezését úgy, hogy ez a nevelési cél is megvalósulhasson (Horváth H. és Vass, 2002). Sokan előtérbe helyezik az interdiszciplináris, tantárgyközi megközelítéseket, a tanulói tevékenységekre épülő projekt módszert, valamint a kooperatív tanulási technikákat (lásd pl. Zarándy, 2003).

Az állampolgári, emberi jogi nevelés feltételeként említhetők még meg a megfelelő tanítási anyagok (pl. tankönyvek) is. A kész anyagok használata segíti a tudatos pedagógusi munkát.

A témában szervezett szakmai tanártovábbképzések is nélkülözhetetlenek a pedagógusok attitűd- és szemléletváltásában.



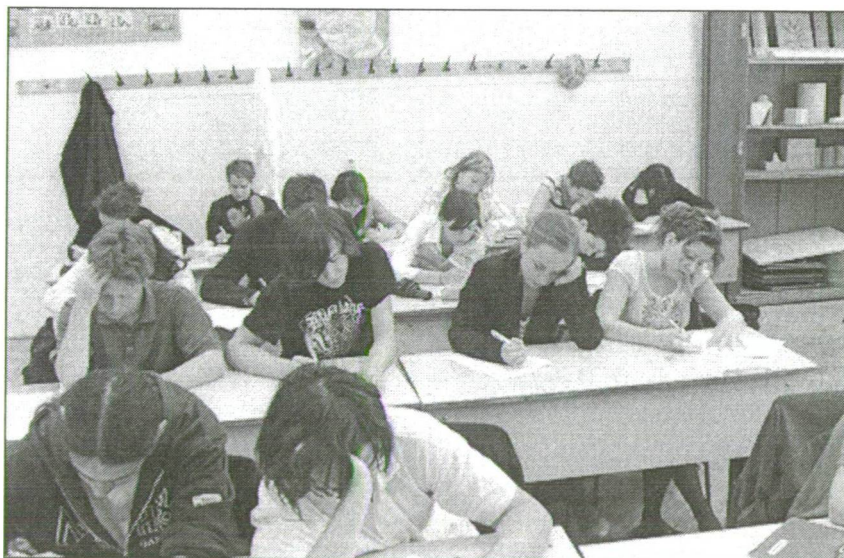
1. kép

Vita az abortuszról a biológia szakmódszertani gyakorlaton



2. kép

Vita az abortuszról a biológia szakmódszertani gyakorlaton



3. kép

A biológia tanár szakos hallgatók által végzett kérdőíves felmérés



4. kép

Felvilágosító munka- és segédanyagok az AIDS-cel kapcsolatban



5. kép

Felvilágosító munka- és segédanyagok az AIDS-cel kapcsolatban

IRODALOM

- BENES ÉVA (2008): *Szegedi középiskolások szexuális magatartásának és az AIDS-betegségről meglévő tudásának vizsgálata. Szakdolgozat.* SZTE TTIK Biológiai Szakmódszertani Csoport, Szeged.
- Egyezmény az európai jogok és alapvető szabadságjogok védelméről.
- Emberi jogok egyetemes nyilatkozata.
- Emberi jogok európai egyezménye.
- FALUDI GÁBOR: *A bioterrorizmus.* www.bjkmf.hu/bszemle/egyeb0104t.html
- FALUS KATALIN és JAKAB GYÖRGY: *Bevezetés az Országos Közoktatási Intézetben fejlesztett tananyagokhoz.* www.oki.hu
- FARKAS OLGA (2005): *Demokráciára nevelés. Tréningek tanároknak és diákoknak.* Chro Kft., Szeged.
- HORVÁTH H. ATTILA és VASS VILMOS (2002): Az európai oktatási programok hazai adaptációs lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 1. sz. 16-24.
- HUDDLESTON, T. és ROWE, D. (2002): Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 3. sz. 31-40.
- Kétszintű biológia érettségi vizsga részletes követelményei. www.okm.gov.hu
- Kerettanterv, Gimnázium – Biológia, 2003. www.okm.gov.hu
- Kompasz Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez. www.mobilitas.hu
- MELEG CSILLA (1999): Az iskolarendszer és az oktatás szerepe az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 4. sz. 64-75.
- MIHÁLY OTTÓ (2002): Az EU-dimenzió: tantervek, programok és az adaptáció lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 1. sz. 4-15.
- MITTER, W. (1997): Békére és toleranciára nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. 11. sz. 86-95.
- Nemzeti alaptanterv, 2007. www.okm.gov.hu
- Polgári és politikai jogok nemzetközi egyezségokmánya.

TAKÁCS ISTVÁN (2008): *Előítéletek és sztereotípiák a homoszexualitásról. Kérdőíves kutatás 14-20 éves szegedi középiskolás diákok körében. Szakdolgozat.* SZTE TTIK Biológiai Szakmódszertani Csoport, Szeged.

Zarándy Zoltán (2003): Társadalomismeret-oktatás és demokráciára nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 3. sz. 112-121.

Kiss Mária Rita

A TÁRSADALOMISMERET TANÁRKÉPZÉS KONCEPCIONÁLIS ALAPJAI A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM ALKALMAZOTT TÁRSADALOMISMERETI TANSZÉKÉN

A 2008-as évet határkőnek tekintem a magyarországi társadalomismeret oktatás tekintetében. Az oktatáspolitikai hosszas – sokszor ellentmondásoktól sem mentes – útkeresésének eredményeként a 2008 szeptemberétől kezdődő tanévben indulhatnak el a felsőoktatási intézményekben azok a tanárképző mesterszakok, amelyek reményeink szerint hosszú távon megnyugtatóan rendezik a NAT „Ember és társadalom” műveltségterületének közoktatásbeli helyzetét. A bolognai folyamatnak nevezett felsőoktatási reform kapcsán két ilyen tanári MA létesült: az *Ember-és társadalom műveltségterületi tanár szak*, valamint a *Multikulturális nevelés tanára szak*. A Szegedi Tudományegyetem a tanári mesterszakok indítását célzó akkreditációs lehetőségek megnyílásakor az elsők között, 2007 szeptemberében nyújtott be indítási kérelmet és kapott 2008 januárjában indítási engedélyt a Magyar Akkreditációs Bizottságtól. E gyorsaság nem utolsó sorban a JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti Tanszékén több mint egy évtizede létrejött oktatói és kutatói műhely szellemi produktumainak köszönhető. A társadalomismeret tanárképzés koncepcionális alapjai, pedagógiai céljai és oktatási tartalmai 1995 óta folyamatosan formálódtak a tanszéken folyó szakmai kutatómunka során.¹ Ezért tehát úgy tekintünk

¹ A szakmai munka fontosabb állomásai: A Civitas Egyesület „Jó polgár” projektjének keretén belül 1995-ben a „Polgári ismeretek és készségek” kísérleti tanárképzési program követelményrendszerének kidolgozása más felsőoktatási intézményekkel közösen. 1996-1999 „Polgári ismeretek- és készségek” kísérleti tanárképzési program a JATE és JGYTF együttműködésével, társadalomismere-

erre a két tanári mesterszakra, mint amely döntő pontokon köti össze a kutatástól a felhasználásig, tehát a középiskolai oktatásig s onnan tovább, a kompetens, közéleti szerepeket vállalni kész és sikeres állampolgárokig vezető út két szakaszát.

A KÉPZÉSI KONCEPCIÓT MEGHATÁROZÓ MAGYARORSZÁGI SAJÁTOSSÁGOK

A rendszerváltás után végzett hazai és európai összehasonlító kutatások eredményei egyértelműen jelzik, hogy Magyarországon nem alakultak megnyugtatóan a politikai szocializációs folyamatok. A kutatások sorából három terület eredményeit tekintettük kiindulópontnak a képzési koncepció megfogalmazásakor: a családszociológiai kutatások megállapításait, a fiatalok politikai szocializációjának feltárt jellemzőit, illetve az iskolaszociológiai, oktatásszociológiai felmérések hozadékát. E kutatási eredmények szakmai körökben közismertek.

A családok egy részének egzisztenciális helyzete megromlott, bennük az érték- és mintaátadó folyamatok meggyengültek. Az egyéni érvényesülés, a fogyasztási színvonal szempontjai mellett eltörpültek a társadalmi felelősség és szolidaritás értékei. A legfontosabb szocializációs ágens a család, még maga is „tanulja a demokráciát”, problémákkal küszködik a politikához fűződő viszonya megfogalmazása tekintetében, vagy – rosszabb esetekben – meg sem kísérelt azonosulni a demokrácia érték- és eszközrendszerével. A fiatalok egyre bizonytalanabb értékrendszert örökölnek, körükben felerősödtek a szocializációs zavarok (közösség- és értékhány, szociális kirekesztettség, perspektíva-vesztés, agresszivitás, deviancia terjedése stb.).² A fentiek alapján nem meglepő

ti tanári klubok létrehozása és működtetése, multikulturális oktatási program a Soros Alapítvány támogatásával, nyári demokrácia táborok, szakmai tanulmányutak az USA-ba, részvétel a Center of Civic Education 2001-es indianapolisi konferenciáján, a Word Civitas Association 2004-es budapesti konferenciáján, társadalmi tanulmányok BA és minor szak indítása.

² „...A fiatalok tetemes részét könnyen beszippantják az alkalmi csábítások és a heroikusnak látszó próbatételek, legyen bár szó különféle összetűzésekről, norma- és szabálysértésekről, drogkalandokról, erőszakos aktusokról, vagy a kriminalitás határát súroló vállalkozásokról. Figyelmet érdemel, hogy az adatok sze-

annak a nyolc európai országban végzett kutatásnak az eredménye, mely szerint Magyarországon gondolja messze a legtöbb szülő azt, hogy az iskolának nagyobb szerepet kellene vállalnia a gyerekek politikai szocializációjában. Az ismeretcentrikus oktatásra berendezkedett magyar iskolák pedagógusai viszont – a felmérések tanúbizonysága szerint – úgy látják, hogy abban, ki milyen emberré válik, sokkal nagyobb szerepe van az iskolánál a családnak, a kortárs csoportnak és a médiának. A család és az iskola szocializációs feladatvállalást hátrító attitűdje (lényegében a legfontosabb ágensek egymásra mutogatása) mindenesetre azt jelzi, hogy nincs konszenzus a szocializációs intézmények felelősségét illetően.³

A politikai szocializáció irodalmában közhelynek számít, hogy az iskola egyik legősibb társadalmi küldetése a fiatal generációk társadalmi integrációjának megalapozása. Ez az elvárás kifejezi azt a tényt, hogy a társadalomnak saját reprodukciójához, saját egyensúlya fenntartása érdekében szüksége van az egymás után következő generációk meghatározott irányú formálására. Ennek érdekében az iskolákban intézményesítve jelennek meg azok az értékek, normák, készségek és magatartásminták, amelyek az aktuális hatalmi viszonyokkal adekvátak, a kívánatosnak tekintett politikai rendszer és társadalmi gyakorlat kifejezői. Lényegében ezeket az elemeket foglalják össze az állampolgári kompetenciák katalógusai. Praktikusan tehát iskolának szerepet kell vállalnia nemcsak a nemzeti tudat és a patriotizmus megalapozásában, hanem az állampolgári lojalitás formálása útján a politikai rendszer – esetünkben a demokrácia – legitimációs folyamatában is. A fiatalok tár-

rint a radikális szélsőjobb befolyása – jóllehet egyelőre még nem aggasztó mértékben – éppen ebben a korosztályban növekszik. Bizonyosnak látszik, hogy a demokrácia egyik orvoslásra váró deficitje az ifjúság ügye.” – írja a Gönczöl Bizottság jelentése a „magára hagyott ifjúság” 2006-os őszi eseményekben való politikai szerepvállalása kapcsán. Vizsgálati jelentés a 2006. szeptember-októberi fővárosi demonstrációkkal, utcai rendezvényekkel és rendfenntartó intézkedésekkel kapcsolatos eseményekről. http://www.gonczolbizottsag.gov.hu/jelentes/gonczolbizottsag_jelentes.pdf Megtekintés dátuma: 2007. 03. 02.

³ Szabó Ildikó – Falus Katalin Politikai Szocializáció közép-európai módra. A magyar sajátosságok. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=demokraciara-magyar> Megtekintés dátuma: 2008. május 7.

sadalmi témákba való bevezetése feltétele társadalmi integrációjuknak, ez pedig a legfontosabb eleme a munkához való hozzájutásnak, végső soron a társadalmi kohézió erősödésének. A mai magyarországi helyzetben, amikor jelentős társadalmi csoportok szakadnak le, és ezáltal csökken az esélyük az őket érintő társadalmi folyamatok befolyásolására, a közoktatásnak fokozottan számolni kell az esélyegyenlőség biztosításának iskolai problematikájával is. Az erre vonatkozó hazai kutatások egyértelműen jelzik az esélyegyenlőség iskolai biztosításának sikertelenségét. Az iskolarendszer a társadalmi szabályok tanulása terén is reprodukálja a családból hozott különbségeket, ahelyett hogy csökkentené azokat: esélykiegyenlítés helyett nemcsak konzerválja a hátrányos helyzetet, hanem ráadásul sok esetben szegregálja is a hátrányos helyzetű csoportok tagjait.⁴

A modern társadalomismereti tartalmak oktatását a Nemzeti Alap-tanterv Ember- és társadalom műveltségterülete szabályozta, 1998-tól pedig a kerettantervek minden iskolatípusban kötelezővé tették. A 2007-ben megújult NAT átvette az európai uniós kompetenciaterületeket és ezzel az állampolgári kompetenciák köre is kiemelten fejlesztendő területté vált. A szabályzók ellenére a 2001-2002-es tanévben az iskolák közel 42%-a nem kezdte el az egyébként kötelező társadalomismereti modul tantárgy oktatását. Ahol elkezdték az oktatást, ott 54%-ban más tantárgyba integrálva tették ezt. Az iskolákban az új tantárgyakat háttérbe szorította az óraszámok körül dúló küzdelem, kézenfekvő megoldásnak látszott a társadalomismereti tartalmakat beolvasztani a történelem és az osztályfőnöki órákba. Ez a beolvasztás sajnos – sok esetben az érettségire való felkészülésre hivatkozva – a műveltségterület elmerülését jelentette a történelem tananyag tengerében. Ez azért is könnyen ment, mert a tárgyat az azt bevezető iskoláknak csak 14%-ában oktatta megfelelő végzettséggel bíró szaktanár. A feladat körülbelül 80%-ban a történelemtanárookra hárult. Nem véletlen tehát, hogy a 2002-ben megkérdezett tanárok több mint 90%-a vélte úgy, hogy nem minden feltétel adott a tantárgy bevezetéséhez.⁵ A tanárok számára ne-

⁴ Ligeti György: A társadalomismeret, mint civilizátorok us ágens. <http://www.ter-kecskemet.hu/civilek/szocial/egyeb/civilizatorikus.pdf>

⁵ A társadalomismeret, mint civilizátorok us ágens. <http://www.ter-kecskemet.hu/civilek/szocial/egyeb/civilizatorikus.pdf>

hézséget okozott, hogy a tárgy oktatása interdiszciplináris ismereteket és speciális oktatási módszereket igényel. A felvételi centrikus, „versenyistálló típusú” iskolákban az ismeretközlés domináló módszereihez szokott pedagógusok nehezen vállalkoznak a kiscsoportos foglalkozásokat igénylő, készségfejlesztő, kollektív munkát, kooperációt igénylő megoldásokra, mivel sok esetben hiányzik a módszertani tudásuk ezek alkalmazásához. Nem egyszer tapasztaltuk, hogy képzésben kiemelkedő eredményeket felmutató gimnáziumok tantestületeiben a társadalomismeret oktatással kísérletező pedagógusok erőfeszítéseit értetlenség kísérte.

Az iskola persze – attól függetlenül, hogy bevezették-e a társadalomismeret tantárgyat avagy sem – persze minden pillanatban „nevel”, üzen valamit a társadalmi gyakorlatról. Sajnos nem ritkán anélkül, hogy tudatában lenne ennek.⁶ A „rejtett tanterv” része az is, ahogyan az osztálykirándulásokra vonatkozó döntések születnek az osztályfőnöki órán, ahogyan a diákújság működését segítő tanár viselkedik, ahogyan a diákönkormányzat vezetőjével tárgyal az igazgató és még sorolhatnánk. A rejtett tanterv közvetítette társadalmi tapasztalat ereje nem hasonlítható a tankönyvi szövegekéhez. Nyilvánvalóan nem esünk a túlzás hibájába, ha azt állítjuk, hogy hatékonysága eléri a tudatos pedagógiai célkitűzéseket. Az iskolai mindennapok hozadéka kisiskolás kortól a választójogosultság határáig, 18 éves korig komoly szocializációs erővel bír. Erősítheti, de gátolhatja is a demokratikus értékeket és társadalmi gyakorlatot célzó tudatos pedagógiai törekvéseket. Amennyiben erre a gyakorlatra a tantestület nem reflektál tudatosan, a látens hatások kioltathatják a demokratikus értékorientáció korábbi eredményeit, mi több hirtelenné tehetik a politikai rendszer deklarált értékeit.

2008-ban, amikor tehát a rendszerváltás évében született nemzedék elérte a választójogosultság korát, – miközben szép eredményeket is elkönyvelhetünk (főleg az elméleti munkák és a demokratikus politikai szocializációt célzó civil kezdeményezések terén) tapasztalnunk kell egyben az elmúlt 18 év erőfeszítéseinek nem kielégítő hatékonyságát is.

⁶ Csernyus László: a társadalomismeret modultárgy bevezetésének tapasztalatairól. 2002. <http://www.fovpi.hu/szakteruletek/tortenelem/tarsadalom/tarsismbevez.html#kiv> Megtekintés dátuma. 2006. 01.31.

A fiatal nemzedékek állampolgári kompetenciájának mérésére irányuló kutatások tanúbizonysága szerint a magyar fiatalok ugyan sok tekintetben nemzetközi szinten „átlagosan teljesítettek”, (pl. a politikai információszerzés területén, az állampolgári tudás mélységét felmérő tesztben) szignifikánsan negatív irányban különböztek viszont a politikai tevékenységekben elvárt részvételben, a bevándorlók felé irányuló pozitív attitűdökben, valamint a nők politikai jogainak támogatásában.⁷ Az a paradox helyzet látszik körvonalazódni, hogy míg az 1989 előtti társadalomismeret oktatás, a megrendelő szocialista politika ideologikus igényeit kielégítve alkalmas volt betölteni akkori társadalmi funkcióját, azaz távol tartott a politikától, addig a „demokrácia iskolája” sokkal kevésbé sikeres abban, hogy hozzájáruljon az új társadalmi szükségletek kielégítéséhez.⁸

Mitől fog ez a gyakorlat megváltozni? Hogyan lehetne olyan hatékonyságot elérni a társadalomismereti nevelés terén, mint amivel más posztszocialista országok, példának okáért Lengyelország, vagy Litvánia büszkélkedhet? Nem tekintem feladatombnak itt és most számba venni a lehetséges megoldási alternatívákat. Helyzetemből és előadásban vállalt feladatomból adódóan csak az egyik lehetséges választ fejtem ki: a szisztematikus szakemberképzés kérdéseivel foglalkozom. Ebben a gondolatmenetben axiómaként kezelem, hogy

1. van a közoktatásnak lehetősége és felelőssége az állampolgári kompetenciák formálásában,
2. ezek a lehetőségek jobban kihasználhatók és nagyobb hatékonyságot biztosítanak megfelelő tanárképzési háttérrel támogatva.

A TÁRSADALOMISMERET TANÁRKÉPZÉS KONCEPCIONÁLIS ALAPJAI

Mint az oktatásszociológiai adatokból láttuk, nem teljesült az oktatáspolitikai azon korábbi várákozása, mely szerint a tanártovábbképzések

⁷ Kinyó László: Neveléstudományi kutatások az állampolgári kompetencia területén. Kézirat.

⁸ Jakab György: A társadalomismeret oktatásának múltjáról-jelenéről. In. Érettségiről tanároknak 2005. <http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/tarstud/tarstud.htm> Megtekintés dátuma: 2008. május 7.

rendszerében megoldható az új tantárgy szakemberszükségletének ellátása. A tanártovábbképzések a rendelkezésre álló órakeretek miatt gyorsstupaló tanfolyamok jellegét öltötték, ahol – tisztelet a kivételnek – jó esetben az interdiszciplináris tananyag tartalmi vonatkozásaira koncentráltak, és csak elvétve nyílt lehetőség egy új típusú tanári szemlélet formálására, a résztvevők módszertani tudásának fejlesztésére. Emellett problematikus volt az ilyen típusú továbbképzéseken résztvevő tanároknak a közoktatásbeli szükségletekhez mért relatíve alacsony száma is. Ezek alapján úgy vélem, hogy a következő tanévtől induló új tanári mesterszakokban (*Ember- és társadalom műveltségterületi tanár MA és a Multikulturális nevelés tanára MA*) benne van a lehetőség, hogy hosszú távon érdemi minőségi változást eredményezzenek az iskolákban zajló szocializációs folyamatokban.

A lehetőségtől a megvalósulásig hosszú az út, és tudjuk, hogy a cselekvési szándék és annak megvalósulása között a két tanár szak létesítésének eredeti intenciói kicsorbulhatnak és értelmüket veszíthetik. Vitathatatlan viszont, hogy a folyamat kiindulási pontján álló tanárképző intézményeknek meghatározó felelősségük van a szorgalmazott társadalmi célok megvalósításában. A bennük folyó társadalomismeret tanárképzés megfelelő minősége elengedhetetlen feltétele a kedvező folyamatok kibontakozásának. Éppen ezért látjuk átgondolásra érdemesnek a tanárképzési koncepcióra vonatkozó következő kérdéseket:

- *Kiket képzünk és milyen céllal?*
- *Milyen szerepelvárások kapcsolhatók a társadalomismeret tanár személyéhez?*
- *Ezek a célok mennyire adekvátak a társadalmi- politikai környezettel?*
- *Milyen feladatokat ró mindez a felsőoktatásra?*
- *Milyen szerkezeti megoldások segíthetik érvényesüléshez a kitűzött célokat?*
- *Milyen módszertani megoldások szolgálják leginkább a képzés színvonalának emelését?*

Kiket képezünk és milyen céllal? Azaz milyen szerepfelfogások kapcsolhatók a szocializációs feladatokat végző szakember személyéhez? Ezek a célok mennyire adekvátak a társadalmi- politikai környezettel?

Az Ember és társadalom műveltségterületi tanárnak képesnek kell lennie tanítványai társadalmi integrációjának elősegítésére, a szocializációs és politikai szocializációs folyamatok tényleges ágenseként alapismertek, társadalmi szerepmodellek, értékek és attitűdök közvetítésére, a társadalmi szerepvállaláshoz szükséges jelenlevő, gyakorlati és kompetens tudás átadására. Olyan személyes tapasztalatok megszerzéséhez kell hozzásegíteni tanítványait, amelyek használható és hatékony „felhasználói tudást” eredményezve nemcsak sikeres egyéni életstratégiák kialakítását teszik lehetővé, de hozzájárulnak a demokratikus értékek érvényesüléséhez és a társadalmi kohézió növekedéséhez. Elő kell segítenie, hogy diákjai érdeklődővé és nyitottá váljanak más kultúrák irányában, a másságot empátiával és toleranciával fogadják, a társadalom multikulturális voltát nem megszüntetendő rosszként, hanem a plurális demokrácia egyik alapértékeként éljék meg.

A társadalomismeret tanár és a multikulturális nevelés tanára a szociális mintaátadás egyik főszereplője. Ebben az iskolai szerepében nem úgy jelenik meg, mint egy tudomány képviselője, mint az abszolút tudást hordozó tekintély, hanem mint a társadalom tagja. Nem elsősorban a társadalomtudományok művelője, tudása sokkal kevésbé tudományos és sokkal inkább „felhasználói” tudás. Az órákon nem kell minden társadalmi dimenzió szakértőjeként maximális tudásról tanúbizonyságot tennie, viszont képesnek kell lennie, hogy diákjait elvezesse a különböző társadalmi kérdésekhez, segítse őket a társadalmi jelenségek értelmezésében és bátorítsa őket abban, hogy különböző következtetéseket vonjanak le a maguk számára.⁹

Az elmúlt években napvilágot látott szakirodalom a társadalomismeret tanárok irányában egyre szaporodó elvárásokat fogalmazott meg. A tematizált tanári feladatok döntő többsége a társadalmi

⁹ Falus Katalin – Jakab György: Bevezetés az Országos Köznevelési intézetben fejlesztett tananyagokhoz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=demokraciara-oki>

együttélés, vagy a társadalmi cselekvés iskolai megalapozásának igényét tükrözi. A legutóbbi időkben vált szokássá ezt az „aktív állampolgárság” fogalmával is jelölni. Ez a normatív igénnyel megfogalmazott és pedagógiai célként szemünk előtt lebegő „aktív állampolgár” a társadalmi folyamatoknak nem elszenvetője, hanem tevékeny és hatékony résztvevője, mi több formálója. Olyan ismeretekkel, készségekkel, technikai tudással rendelkezik, amelynek birtokában képes sikeres egyéni életstratégiákat kialakítani és megvalósítani.¹⁰ Leszűkítve most az állampolgárság komplex fogalmát egyetlen dimenzióra, a politikában aktív állampolgárra, pedagógiai célként fogalmazzuk meg, hogy vegyen részt a helyi és országos politika formálásában, a szűkebb és a tágabb közösség ügyeinek intézésében, a döntéshozatalban. Legyen képes érdekeit artikulálni és érvényesíteni, az érdekkonfliktusokat a demokrácia eszközrendszerével kezelni. Tesszük mindezt abból a megfontolásból, mert úgy véljük azzal erősítjük a demokráciát, ha biztosítjuk a demokratikus intézményrendszer működtetéséhez szükséges humán feltételeket. Minél aktívabbak az állampolgárok, annál stabilabb, hatékonyabb és magasabb minőségű a demokrácia. E gondolkodásmód abból a feltételezésből indul ki, hogy a demokrácia „alulról felfelé” építkezik, és hogy az az igazán demokratikus társadalom, ahol az érintetteknek nemcsak beleszólási lehetőségük van minden őket érintő kérdésbe, hanem igényük, eszközeik, technikák, azaz ténylegesen meg is teszik ezt. A politológiai szakirodalom ezt a felfogást a részvételi demokrácia modelljeként írja le. A modell a 60-as évektől formálódott, napjainkban leginkább az új társadalmi mozgalmakhoz kapcsolódva, mint bázisdemokratikus elképzelés van jelen. Tipikus

¹⁰ Az állampolgári kompetenciák kategóriája természetesen nem szűkíthető le az állampolgárra mint a politikai közösség tagjára, vagy mint a demokratikus politikai döntéshozatal egyik alanyára, a választópolgárra (homo politicus). Az állampolgár egyben a piacgazdaság szereplője is: munkavállaló, fogyasztó, adózó stb. (homo oeconomicus). Egyéni érték- és normarendszer és hozzájuk kapcsolódó viselkedésminták, kulturális örökségek, nemzeti sajátosságok hordozója (kulturális dimenzió), társadalmi kapcsolatrendszerbe ágyazottan él, a szomszédságtól a globalitás szintjéig emberi közösségek tagja (társadalmi dimenzió). Vö.: Kinyó László Neveléstudományi kutatások az állampolgári kompetencia területén. Kézirat.

megnyilvánulása az előíró elméleteknek, Sollen-jellegű, azt a különösen Európára jellemző passzív állampolgári praxist kívánja megváltoztatni, mely szerint az emberek többsége a politikai elitek szolgáltatásainak fogyasztója. A participációs demokrácia modelljének hívei nagy várakozással tekintenek az infokommunikációs eszközök fejlődése nyomán elindult társadalmi változásokra. Az információs társadalom adta lehetőségektől a döntési alternatívák kihordásában és a politikai döntéshozatalban a közvetlen állampolgári részvétel növekedését, és ezáltal a demokrácia kiteljesedését várják.

A tanárképzési koncepció kidolgozásakor nem térhetünk ki annak a kérdésnek a megválaszolása elől, hogy mennyire adekvát ez az elképzelés a mai magyar társadalmi politikai környezetnek. Köztudott, hogy a részvételi demokrácia modelljével szemben érvelők annak radikális és irreális voltára szoktak hivatkozni. A bírálók szerint ez az elképzelés nem veszi figyelembe, hogy az emberek többsége nem kívánja átpolitizálni hétköznapijait, a közösségi döntésekhez szükséges szakértelem híján a politikát szívesen átengedi a professzionális eliteknek. A politikatudományi szakirodalomban a XX. század második felétől a demokratikus elitizmusnak nevezett demokráciafelfogást illetően uralkodik többé-kevésbé stabil szakmai konszenzus. Népszerűségét – túl azon, hogy a működő demokráciák gyakorlatából levont következtetésekre épített és ezáltal empirikusnak, realistának tűnhetett – annak köszönhetette, hogy összeegyeztethetőnek tekintette az elituralmat és a demokráciát és ezzel fontos szerepet töltött be a nyugat-európai politikai rendszerek igazolásában.¹¹ A kompetitív elitizmus irányzatainak közös szellemi gyökerét Joseph Schumpeter elmélete alapozta meg a hatvanas években. E szerint a demokrácia nem több mint egy előre meghatározott döntéshozatali procedúra, amelyben az állampolgárok szerepe a versengő elitek közötti választásra szűkül. A demokratikusan ellenőrzött elituralom elmélete a népszuverenitás minimumát tekintette a politikai realitásnak, de még mindig az alulról felfelé építkező mo-

¹¹ V.ö.: Körösi András: A demokratikus elitizmus konszenzusán túl. Politikatudományi Szemle. 2007.4. 8.o.

dellben gondolkodott. Feltételezte, hogy az elitek az újraválasztás érdekében fogékonyak az állampolgári igények iránt, tehát nemcsak irányítók, de irányítottakká is válnak ezzel. A hetvenes évek közepén John Plamenatz elszámoltathatóság-elmélete is megmaradt ennél a minimumnál. Abból indult ki, hogy a szavazók értik annak jelentőségét, hogy mit miért tesznek, a képviselők pedig tudják hogy elszámoltathatók tetteikért. A szavazók képesek megállapítani, hogy a kormányzók az ő érdekükben cselekedtek-e és képesek ennek megfelelően dönteni a választásokon.

Napjaink elitista demokráciamodellei már döntő pontokon különböznek korábbi társaiktól – és – ha ez még lehetséges – sokkal pesszimistábbak az állampolgári politikai cselekvés lehetőségeit illetően. Így például Adam Przeworski 90-es években született úgynevezett felhatalmazás-elmélete már arra alapul, hogy az állampolgárok képtelenek megítélni, az ország állapota mennyiben tulajdonítható a hatalmon lévők politikájának. A választásokon inkább a vezetők személyes teljesítményét, semmit a kormányzati politika hatékonyságát veszik figyelembe. E keretek között a közérdek és a közjó fogalma elveszíti klasszikus értelmét, mivel a választók a sikeres politikai csoport teljesítményével és nem a közösség politikai szociológiai sajátosságaiból eredő tényekkel hozzák azt összefüggésbe. A hazai politikatudományban Körösenyi András 2003-as vezérdemokrácia modellje¹² képviseli a demokratikus elitizmus irányzatát. A vezérdemokrácia elmélete szerint a demokráciában a vezetés szükségképpen elitista, de a – XX. századtól eltérően – főszereplői már nem a pártok, hanem az ambícióik, politikai és nem utolsósorban kommunikációs képességeik által kiemelkedett politikai vezérek. A politikai piacon nem a társadalom tagjai által teremtet keresleti, hanem a politikai elit által létrehozott kínálati oldal dominál, azaz a politika tartalmát nem az állampolgárok, hanem a politikai vezérek határozzák meg. A politikus hasonlatos ahhoz a fogyasztói társadalomra jellemző vállalkozóhoz, aki – ahelyett a piacon

¹² Vö.: Körösenyi András: Politikai képviselet a vezérdemokráciában. Politikatudományi Szemle 2003.4. http://www.poltudszemle.hu/szamok/2003_4szam/2003_4_korosenyi.pdf. Megtekintés dátuma: 2008-05-23

alapján olyan választottak, akiknek az uralmába a legkisebb rossz elve alapján a választópolgárok beleegyezésüket adják. A választópolgárok részéről a delegálás, az ellenőrzés, a kormánypolitika eredményeinek értékelése – mint az állampolgári aktivitás területei – értelmezhetetlenné váltak. Ráadásul úgy tűnik, ezek az ezredfordulós modellek nagyon is működőképesek aktív és kompetens állampolgárok nélkül. Az elitista elméletek kezdetben a racionális, kiszámítható, politikailag kompetens szavazók feltételezéséből indultak ki. Ez az optimista antropológiai előfeltevés napjainkra szétfoszlani látszik. A vezérelvű demokráciákban a politika világát az állampolgárok számára a média építi fel. A könnyű fogyaszthatóság kedvéért dramatizálja számukra a politikát, egy könnyen érthető bipoláris rendszert épít fel, ahol a politikai alternatívákat a versengő politikai elitekből a médiaszereplés szempontjai alapján rekrutálódott, hatékornynak tekintett image-ekkel felruházott személyek jelenítik meg, akik a társadalompolitikai nyelvezet helyett a tömegek megszólításának retorikáját használják. A mediatizált politika viszonyai között a választói magatartás befolyásolásában előtérbe kerülnek a szimbolikus és expresszív elemek, eltűnnek a politikai tartalmak. Az állampolgár döntése meghozatalához nem is kap racionális információkat, a kampányok során alkalmazott eljárások inkább az érzelmi alapú döntést segítik elő. A választói magatartást sokkal inkább a vezérek személyes karaktersvonásai és nem a politikai programok határozzák meg. A mediatizált kommunikációra építő vezérdemokrácia modelljének állampolgára rosszul informált, tájékozatlan a politikai folyamatok tartalmát illetően, nem racionálisan, sokkal inkább érzelmi alapon dönt.

Nem a polgárok „nőttek fel” tehát a részvételi demokrácia eszméjéhez, hanem épp fordítva történt, a demokratikus üzemmód alkalmazkodott a médiafogyasztó és politikailag passzív társadalomhoz. A vezérek közötti – médiabenyomáson alapuló – választás sokkal közelebb áll az átlagemberek tényleges gyakorlati tudásához, a reálisan rendelkezésükre álló tudáskészlethez, mint a szakpolitikai ügyek, vagy a kormányzat teljesítményének megítélése.

SZÜKSÉGES ÉS LEHETSÉGES KÖVETKEZTETÉSEK

A demokrácia fogalma dinamikus fogalom. Szemantikai tartalma az athéni demokráciától állandóan változott és nincs ez másként napjainkban sem. Úgy vélem, a demokrácia működésében bekövetkezett üzemmód váltások nem maradhatnak konzekvenciák nélkül sem a társadalomismeret tanárképzésben, sem pedig a társadalomismeret középiskolai oktatásában. Ezekre vonatkozóan itt csupán néhány lehetséges irányra mutatok rá.

Kompetens, jelenelví és felhasználói tudás nem lehetséges a reál-folyamatok figyelembe vétele nélkül. A politikai rendszer vonatkozásában az állampolgári részvételt kívánjuk megalapozni. Amennyiben az állampolgári részvétel alatt a tetteknek, magatartásoknak azt az összességét értjük, amelyek arra irányulnak, hogy az egyén számára kedvezően befolyásolják a politikai hatalom birtokosainak döntéseit, céljainkat csak akkor tudjuk elérni, ha az általunk közvetíteni kívánt tudás nem szakad el attól a közegtől, amelyben működnie kell. Azaz épp a képzés hatékonysága érdekében nem tehetjük meg, hogy egy olyan normatív demokráciafogalomra támaszkodunk, amit a társadalmi-politikai gyakorlat nem igazol vissza. Amennyiben egy nem létező politikai közösségi gyakorlattal adekvát modellben gondolkodunk könnyen abba a helyzetbe kerülhetünk, hogy éppen a társadalom „rejtett tanterve” közömbösíti társadalomismereti tanterveinket. A modern demokráciák működéséről leírtakból például levonható egy olyan következtetés is, hogy az állampolgári politikai aktivitásnak sokkal inkább a helyi társadalom közege, a lokális ügyek kedveznek, semmint az országos politika. Ebből következően a társadalomismeret tanárképzés szegedi modelljében ennek a közvetlen szocializációs közegnek a jelentőségét hangsúlyozzuk. Kiemelt szerepet szánunk a kompetitív szférán kívül eső olyan társadalmi helyszíneknek, mint például a civil szektor, amelynek gondolkodásmódja a versenyelvűség helyett sokkal inkább a reális társadalmi problémák felismerésére és megoldására koncentrálnak.

A lehetséges konzekvenciák levonhatók másodsorban arra nézve is, hogy a politika természetének megváltozása milyen új problémá-

kat teremtett az egyéni lét szempontjából és ez hol indokolja a társadalomismereti tartalmak hangsúlyainak átrendezését. Egy ilyen területnek tekintem a marketing módszerek expanzióját a piaci verseny világából a versenyelvű politikai rendszerekbe, vagy például a társadalom és a politika mediatizációjának kérdéseit. A manipulatív tendenciák felerősödésével különösen fontos lenne az autonóm gondolkodásmód, egyéni integritás kérdéseinek előtérbe helyezése, vagy például annak tudatosítása, hogy a politika konstruált média-látképe milyen elveken szerveződik és mennyiben képes bemutatni a politikai valóságot, az általa közvetített sztereotípiák milyen szerepet játszanak gondolkodásunkban.

Végül harmadsorban nem tartom feleslegesnek annak a kérdésnek a felvetését sem, hogy kitűzhető-e olyan pedagógiai célok, amelyek a fent vázolt makropolitikai tendenciákat ellensúlyozzák, és ha igen, milyen területeken és milyen mértékben képesek korrekciós mechanizmusként működni. Az oktatás és nevelés lényegét tekintve sollen jellegű tevékenység, nem fogadja el az értéktételezéseivel szemben álló gyakorlatot, annak pozitív irányú megváltoztatására törekszik. A reálfolyamatok jelentőségének hangsúlyozása nem jelenti azt, hogy értelmetlen lenne egy élhetőbb demokráciában gondolkodva a társadalmi praxis bizonyos elemeinek megváltoztatását célként tételezni. Amikor azonban azt állítom, hogy a társadalomismeret tanárképzésnek és oktatásnak van lehetősége az állampolgári magatartás formálásában, korántsem tekintem ezeket a lehetőségeket korlátatlannak. Sikeres egyéni életstratégiák kialakításához abban az esetben tudjuk hozzásegíteni a felnövekvő generációkat, ha olyan tudással, készségekkel, technikákkal ruházzuk fel őket, amelyeket eredményesen képesek alkalmazni a különböző társadalmi alrendszerekkel (gazdaság, politika, jog, kommunikáció stb.) való érintkezés során. A modern társadalmak professzionális alrendszerei speciális szervezőelvekkel, értékrendekkel, szakmai nyelvezettel, etikai rendszerekkel rendelkező szakmai világok, amelyeknek markáns különbségeit a társadalomtudományok – különösen a szociológia strukturalista funkcionalista irányzata – már viszonylag jól feltérképezték. A velük való interakcióra való felkészítés feltételezi ezeknek az alapvető szemléletmódoknak az átadását, a nekik adekvát procedurális kompetenciák, állam-

polgári technikák fejlesztését, de – megítélésem szerint – csak akkor lehet sikeres, ha tudomásul veszi és felhasználja a professzionális alrendszereket működtető erőket és nem metszi keresztbe azokat. Nem fordulhat szembe azokkal a belső, személytelen, a szervezet tagjai felett álló logikákkal, amelyek ezeket a rendszereket működtetik és meghatározzák bennük a professzionális magatartásformák tartalmait. Mint ahogyan a munkaerőpiacon való sikeres szereplésnek a feltételrendszere a gazdasági alrendszerben ható erőkhöz való igazodáson alapul, ugyanúgy a politikai eszközhasználat eredményessége sem független a politikai rendszert mozgató logikáktól. A pedagógia nevelési célja e logikák felhasználása lehet az állampolgár munkavállalói, vagy politikai eredményessége érdekében, de – úgy vélem – az egyén felett álló „társadalmi kemény tények” megváltoztatása nem.

MILYEN FELADATOKAT RÓ EZ A FELSŐOKTATÁSRA?

A társadalomismeret tanári szerepelvárások speciális tanárképzési feladatok felvállalását feltételezik. A képzés kimenetében, a felhasználócentrikus tudásanyag elsajátítása után, a hallgatónak rendelkezniük kell egyféle cselekvésre alkalmas tudással, amely – ahogy Farkas János fogalmazott egyik szakértői tudásról írott tanulmányában –, „ténylegesen lefordítható tettekre”. A szakértői tudás nem csak az elméleti ismereteket és az azok alkalmazásához szükséges készségek körét öleli fel, hanem annak a speciális közegnek az ismeretét is, ahol a tudás alkalmazására sor kerül. E tudásdefinícióból az következik, hogy a szakemberek képzése során át kell hidalni azokat a különbségeket, amelyek abból adódnak, hogy a „tudás előállításának helyszíne” és a „tudás alkalmazásának helyszíne” sohasem esik egybe. Általában ezt a funkciót töltik be a szakmai gyakorlatok, terepgyakorlatok, vagy például a tanárképzés esetében az iskolai gyakorlatok.

A társadalomismeret tanárok esetében is – hasonlóan bármely szaktanár képzéséhez – pedagógiai szakembereket képezünk, akik az egyetem falai között elsajátíthatják hogyan valósítsák meg a tanulók személyiségfejlesztését, miként használják ki az iskolai közössé-

gekben rejlő pedagógiai lehetőségeket, hogyan fejlesszék diákjaik kognitív képességeit. A gyakorlótanítás során az alkalmazás természetes közegében tapasztalhatják meg az iskola világának működését, az oktatási-nevelési folyamat környezetének sajátosságait. A különbség a hagyományos szaktanárképzésekhez képest a közvetíteni kívánt tartalmak, és a fejlesztendő kompetenciák eltérő jellegéből adódik. Nyilvánvalóan mást jelent a történelem tananyag és mást a társadalom működésére vonatkozó praktikus tudásanyag átadása, vagy például az értékközvetítés. A társadalomismeret tanár – amennyiben személyében nem képviseli a közvetített tudásanyagot, saját pedagógiai hatékonyságát csökkenti, vagy esetleg ássa alá. Nyilvánvaló ugyanis, hogy nem lehet erőszakmentes kommunikációt hirdetni a katedráról, miközben diktatórikus eszközöket alkalmazunk, mint ahogyan felesleges vállalkozás diákjainkat meggyőzni a törvények uralmának jelentőségéről a diákjogok sárba tiprása mellett. Olyan viselkedési és társadalmi cselekvési modelleket kell képviselnie, amelyek tanulói szemében hitelessé teszik társadalomról való tudását.

Épp ezért a társadalomismeret tanárral szemben fokozottabban fogalmazhatjuk meg azt az elvárást, hogy személyében – emberi és pedagógiai megnyilvánulásaiban is – alkalmas szerepmodell legyen a szociális, politikai, kulturális értékek és attitűdök közvetítésére. Amennyiben elfogadjuk a szerepelvárások e második csoportját, tanár fogalmához általában kapcsolódó pedagógiai és szakmai tudás fogalma új elemmel bővül: az állampolgári kompetenciák körével. Esetében az elérni kívánt, „cselekvésre alkalmas tudás” terepe nem kizárólag az iskola, mint például a matematika, vagy a földrajz tanár esetében. Nem is a társadalom egy speciális szelete, nem egyik-vagy másik professzionális intézményrendszer, mint például a jogászok képzésének esetében a jogrendszer, vagy a kommunikációs szakemberképzésben a tömegkommunikációs szféra. A társadalomismeret tanárok esetében számolnunk kell az állampolgári lét összes dimenziójával a maga összetettségében.

A társadalomismeret és a multikulturális tanári mesterképzéseket tehát több ok miatt is a szakemberképzés speciális eseteinek kell tekintenünk. E képzésekben az a kimeneti követelmény, hogy egy töb-

bé-kevésbé körülhatárolt társadalmi térben zajló szakma gyakorlására készítsenek fel, – a bennük lévő speciális képzési célok következtében – messze túlmutat a tanári professzió határain, az iskola többé-kevésbé izolált világán. A pedagógus a legmodernebb módszertani tudással felvértezve sem lesz alkalmas a társadalmi kérdések értő szemléletére és ezek útvesztőiben diákjainak orientálására, ha maga nem rendelkezik kompetens állampolgári tudással. Sem a felsőoktatásban és egyébként a középiskolákban sem felnőtt és fiatal társadalomtudósokat képezünk, akiknek a vizsgálat tárgyától lehetőleg minél nagyobb távolságot tartva feladata lenne az érték- és érdekmentes kutatás. Sokkal inkább feladatunk a társadalmi folyamatokban való részvétel motiválása, e részvételhez szükséges technikák közvetítése és ezzel a felelős és cselekvő állampolgári modellek erősítése.

Egy ilyen képzés – úgy véljük – nem izolálódhat a társadalmi cselekvés természetes közegétől, a helyi társadalomtól. Mindamellettt hogy kiemelten kezeli a társadalomról való tudás közvetítésének pedagógiai eszközeit, a tanárjelöltek képzésében elengedhetetlennek tartja a személyes, az állampolgári és a társas kompetenciák fejlesztését is. E cél eléréséhez társadalomismeret tanárképzés résztvevőit kellő számú és mélységű társadalmi tapasztalat megszerzéséhez kell hozzásegítenie.

Hogyan szerezhető meg a jelenlevő, gyakorlati és kompetens tudás a társadalomról? Milyen módszertani megoldásokat célszerű alkalmazni a társadalomismeret tanárképzésben?

Ahogy a társadalomismereti tartalmak közvetítésekor a közoktatásnak is szakítania kell a hagyományos módszerekkel, ugyanúgy a felsőoktatás klasszikus ismeretátadó módszerei sem elégségesek a tanárképzés szintjén. A szakemberképzés jellegéből következő fejlesztési feladatok speciális módszertani szemléletet és megoldásokat igényelnek.

A módszertani szemlélet megalapozásakor a képzés gyakorlatorientált jellegét tartjuk meghatározónak. Ebből következően elvárás-ként fogalmazzuk meg, hogy amennyire csak lehetséges, csökkent-

sük a távolságot a tudás előállításának színtere (tehát a felsőoktatás) és a tudás alkalmazásának színtere (esetünkben a közoktatás és a társadalom) között. A fejlesztési célok elérése érdekében azokat a módszertani megoldásokat preferáljuk, amelyek kiemelt szerepet szánnak a tanítási-tanulási folyamat környezetének, és lehetővé teszik a folyamatos diszkussziót a társadalmi gyakorlattal. E „társadalmi térbe ágyazottságot” szorgalmazó szemléletmód azon a belátáson alapul, hogy szükséges és lehetséges az oktatásban szereszhető tudás és a társadalmi tapasztalat közelítése. A tágabb értelemben vett állampolgári szocializáció színtereit (a helyi társadalmat, annak közéletét, a civil társadalmat) a társadalomismeret tanárképzés nem kizárni, hanem – a lehetőségek függvényében – integrálni kívánja a képzés rendszerébe. Ezeknek a tájékozódási pontoknak a bevonása a képzés folyamatába a társadalmi valóságot a képzés önálló és állandó faktorává teszi.

A megoldásból származó előnyök között első helyen – a kvalitatív társadalomkutatás fogalomkészletéből kölcsönözve a kifejezést – azt az „episztemológiai előnyt” említeném, amely a személyes tapasztalatszerzés velejárója. A tanárjelölt hallgatóknak a közvetlen részvételre alapuló projekteken való cselekvése mélyebb és komplexebb ismeretek megszerzését teszi lehetővé, mint amit az oktatás a maga hagyományos eszközeivel biztosítani képes. Könnyű belátni, hogy mást jelent például egy szociális környezet verbális leírása és mást annak meg tapasztalása. Nem beszélve arról, hogy emberi tapasztalatokról a társadalmi interakciók szintjén szereshetjük a legbiztosabb tudást. A társadalmi folyamatokban való részvétel útján történő személyes tapasztalatszerzés másodszorban élményszerű tanulást is eredményez. Érzelmi hozadékaként a tanárjelölt hallgatók elkötelezettebbé válhatnak a tudásterület oktatásában, állampolgárként pedig motiváltabbá a közösség ügyeinek intézésében. Harmadszorban az általunk kívánatosnak tartott nyitott képzés modellje egyféle garanciát is jelenthet az elmélet és gyakorlat összhangjára nézve. Ebben a rendszerben a különböző szocializációs ágensek nem egymás konkurenseiként, hanem egymás hatásait kiegészítve – ideális esetben egymás hatásait erősítve – jelennek meg. Elmélet és gyakorlat viszonyát illetően ugyanakkor a diszfunkcionális elemek kölcsö-

nös korrekciójára is számíthatunk. A társadalmi tájékozódási pontok folyamatos kontrollja bizonyos értelemben módosíthatja az elméletet. A másik oldalon pedig, mivel a gyakorlat nem kizárólag ideálisnak tekintett példatárral szolgálhat, az oktatás stratégiai pontokon válik képessé a rendszeridegen elemek korrekciójára. A mai magyarországi helyzetben, amikor a társadalmi praxis újra és újra megkérdőjelezi az alapvető és deklarált társadalmi normákat, az intézményes szocializáció nem mondhat le a demokratikus értékek melletti állásfoglalásról. Nem lehet feladata a hibás társadalmi gyakorlat reprodukciója, az oktatás eszközrendszerével meg kell kísérelnie a társadalmi gyakorlat rendszerkonform irányba történő befolyásolását. Úgy véljük, hogy a társadalmi környezetébe szervesen beágyazott tanárképzés modelljében erre természetes lehetőségei nyílnak.

Tovább érvelve az inkluzív oktatás koncepciója mellett a képzés során elsajátítandó kompetenciák magas számára is hivatkozhatunk. A társadalomismeret tanárképzés, és a multikulturális nevelés tanárainak képzése többek között abban különbözik más szakemberképzésektől, hogy a szakok kimeneti követelményei szinte már az extremitás határáig kitérítik a fejlesztendő kompetenciák körét. A tanári mesterképzésekben a szakmai képzés számára biztosított szűkre szabott órakeretek között rendkívül nagyszámú és széles tudásterületek anyagához tartozó heterogén tudáskészletek átadását kell biztosítani. A politikai, szociális, gazdasági, kulturális részvételhez kapcsolódó kompetenciák az ismeretátadáson túl a készségek, attitűdök és értékek egyszerre több irányban történő fejlesztését feltételezik.¹³ A tanári mesterképzésekben a szakterületi képzésre

¹³ Nem feladatomban, hogy részleteiben kitérjek a két tanárképzés kompetenciaszintű tartalmi vonatkozásaira. A jelzett probléma összetettségének érzékeltetésére példaként és a teljesség igénye nélkül csak a politikai szocializációhoz köthető legfontosabb kompetenciaterületeket sorolom fel. 1. Az ismeretek szintjén meg kell alapozni egy szupranacionális és nemzeti, makropolitikai és a helyi társadalom, önkormányzatiság dimenzióban egyaránt érvényes általános politikai műveltséget, amely magában foglalja az aktuális kérdések közötti tájékozottság, tájékozódási készség alapelemeit, a demokratikus politikai rendszerek és a legfontosabb társadalmi alrendszerek működésének írott és íratlan normarendszerét, a politikai intézményrendszer, a politika aktorainak ismeretét, különös

rendelkezésünkre álló 600 órában még a legmodernebb pedagógiai eszköztárat felvonultatva sem lehetséges annyi mesterséges pedagógiai szituációt teremteni, amelyben ezek a fejlesztési követelmények megvalósíthatóak lennének. Amennyiben viszont magát a társadalmat tesszük képzési-tanulási tereppé, nemcsak az iskolai szimulációs gyakorlatok esetleges pedagógiai életidegenségét csökkentjük, hanem olyan komplex pedagógiai helyzeteket vonunk be a tanárjelöltek felkészítésének folyamatába, amelyekben – a kialakítandó kompetenciák felhasználásának természetes közegében – egyszerre többféle, a társadalom működéséről szerzett ismeret előhívására, párhuzamosan lényegesen több készség fejlesztésére és az attitűdök valódi formálására nyílik lehetőség. Végül talán nem szükségtelen megemlíteni azt a szempontot sem, hogy a tanárjelölt hallgatók tanári szerepekre történő felkészítésük során olyan pedagógiai módszerrel ismerkedhetnek meg, amelyet végzett pedagógusként maguk is alkalmazhatnak, amennyiben személyes tapasztalataik alapján meggyőződhetnek az inkluzív pedagógia hatékonyságáról. A terepgyakorlatok a fent említetteken túl olyan – a terepen való munka megszervezését, buktatóit, módszertani kérdéseit érintő – belátások megszerzéséhez is hozzásegíthetik a hallgatókat, amelyeket tanárként is hasznosítani tudnak.

A képzés módszertanának alapelveiről eddig elmondottak persze nem jelentik azt, hogy a tanárjelöltek szakmájuk gyakorlására történő felkészítésekor le kívánunk mondani az oktatás klasszikusnak számító és modern pedagógiai eszközeiről. Az egyetem falain belül

tekintettel a politikai folyamatok befolyásolásának állampolgári eszközrendszerére. 2. Készség szinten feltételezi a politikai részvételhez (döntéshozatal, érdekvérvényesítés, közösségszerveződés, konfliktuskezelés, politikai folyamatok befolyásolása) szükséges készségek fejlesztését, valamint a mindezeket megalapozó társas érintkezéshez kapcsolódó (pl. interkulturális, kommunikációs stb.) és kognitív készségek fejlesztését, mint amilyen a problémafelismerő, problémamegoldó készség, a kritikai gondolkodás. 3. Mindemellett az oktatási folyamat során nyilvánvalóvá kell tenni a demokráciakonform értékek képviselését: a jogállamiságét, az emberi jogok tiszteletét, a modern társadalmak egyenlőség-eszményét, a másság tiszteletét, az állampolgári felelősség és szolidaritás eszményét.

folyó munka során, elsősorban a gyakorlati jellegű órákon, a képzési idő közel 60%-ában – alkalmazott pedagógiai módszerek maguk is szemléletformáló funkcióval bírnak. Képviselik és alkalmazzák azt a módszertani pluralizmust, amit kívánatosnak tekintünk a műveltségterület közoktatásbeli feladatainak ellátásakor. Az órákon alkalmazott módszertani megoldásokat az egyes kurzusok keretében közvetítendő ismeretek jellegéhez igazítottuk. Így például a *Helyi társadalom* modulban a tanárjelöltek megfigyeléseket végeznek, interjúkat, esettanulmányokat készítenek, közvetlen részvételre épülő projekt munkát folytatnak; a társadalom írott és íratlan normarendszerét bemutató kurzus keretében megismerkednek az értékközvetítés dilemmáival és modern módszereivel; az ismeretszerzés kérdéseit és forrásait tárgyaló órán a médiapedagógia eszközeit alkalmazzuk; míg a multikulturális tartalmak közvetítésekor a konfliktuselemzés mellett az interkulturális és konfliktuspedagógia módszerei közül válogatunk. A tanárképzés során alkalmazott módszertani megoldásokat a szakmódszertan-kurzus szisztematizálja és tudatosítja. Átfogóan tárgyalja a külföldi, valamint a hazai alternatív pedagógiai útkeresések eredményeként megszületett módszertani iskolákat, bemutatja és gyakoroltatja a mintaátadó, készségfejlesztő, civil technikákat erősítő gyakorlatokat, tréning módszereket.

KÉPZÉSI CÉL ÉS SZERKEZETI MEGOLDÁSOK

A társadalomismeret tanárokkal szemben megfogalmazott szerepelvárások túlmutatnak a hagyományos tanítás-tanulás fogalmán. Ezek legalább három stratégiai ponton hatottak a képzési tartalmak kialakításának módjára: a.) a tantárgyak határainak kialakításakor, b.) a tantárgyakon keresztül közvetített tudományos tartalmak közötti szelekció során és c.) végül a képzés szerkezeti sajátosságainak kialakításakor. Ennek alapján döntöttünk úgy, hogy interdiszciplináris tantárgyakat hozunk létre, az alkalmazott kutatási eredményekre építjük azokat, illetve olyan képzési szerkezetet alakítunk ki, amely tükrözi az egyén társadalommal kapcsolatos tapasztalatszerzési lehetőségeit.

a.) Az általunk vázolt „felhasználócentrikus” cél a hagyományos felsőoktatási gyakorlattól eltérve a képzés tartalmi elemeit speciális módon szervezi egymás mellé. A társadalmi cselekvés megalapozásának szempontjait érvényesítve nem a társadalomtudományok belső sztemerdjei alapján, hanem az egyén szemszögéből igyekszik a képzési tartalmak csoportosítására és rendszerbe szervezésére. A társadalomismeret integratív jellegű tantárgy, szakít a közoktatásra jellemző egy tudomány-egy tantárgy szemlélettel, célszerű tehát, hogy a társadalomismeret tanárképzés is ezt a megoldást kövesse. Az interdiszciplináris szemlélet jelenleg még teljesen idegenül hat a közoktatás világában. A felsőoktatásban mára már sokkal kedvezőbb a helyzet, mint tíz évvel ezelőtt volt. Ma a bolognai folyamat eredményeként a társadalomtudományi képzési ágon belül teljesen meghonosodott már ez a szemlélet. Megkockáztatjuk tehát a kijelentést, mely szerint a közoktatásban a társadalomismeret tantárgy a maga idegenségével a „jelen lévő jövőt” képviseli. Nevelési céljai függvényében olyan megközelítést alkalmaz, amely összhangban van a modern tudományfejlődés egyik meghatározó mára már egyre inkább nyilvánvaló fejleményével. E folyamat egyik legfontosabb eleme a diszciplináris határok elmosódása. Az úgynevezett posztakadémikus tudományszemlélet abból indul ki, hogy a gyakorlat világa sem veszi figyelembe a tudomány akadémikus jellegű határait, ezért a gyakorlati problémák megoldására az interdiszciplináris szemléleten keresztül vezet a legkézenfekvőbb út. Minden fontos felfedezés sokféle tudományterületről kölcsönzött ötleteket és technikákat ötvöz. Amikor tehát a tanárképzési koncepciót erre a talajra építjük, nem a tudományt, hanem a társadalmi valóságot állítjuk a képzés középpontjába és belátjuk – ahogy Jakab György fogalmazott – „a valóság nem tantárgyi logikában gondolkodik”. Kérdés, hogy a felsőoktatás rendszeréhez való igazodás kényszere alól nem kibújva mégis hogyan tantárgyiasítható mégis a tanárképzés ismeretanyaga? Azaz, hogyan fér meg az interdiszciplinaritás az akadémiai diszciplinák rendszerében?

A tanárképzési koncepció megalkotásakor a társadalmi jelenségekre koncentráló, integratív tantárgyakat hoztunk létre, amelyekben a jelenségek egyes aspektusait több tudomány eszközrendszerével dol-

gozzuk fel. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy –ideális esetben – egy kurzust több szakterületről származó oktató tanít felváltva.¹⁴ Az oktatók egy-egy területen szemléletmódok, elméletek, állampolgári kompetenciák és állampolgári technikák mozaikjaiból rakják össze az egyén társadalmi léte szempontjából releváns összképet, segítve ezzel a felhasználócentrikus kompetenciák fejlesztését.

- b.) A társadalmi gyakorlatnak az oktatás eszközeivel történő bemutatása olyan tantárgyakat feltételez, amelyek a jelenismeretre koncentrálnak. E jelenlevő szemléletet azzal igyekszünk biztosítani, hogy az elméleti alapok helyett (feltételezzük, hogy azokat a BA szinten már elsajátították) a működésre helyezve a hangsúlyt, a társadalmi tapasztalatot inkább megjelenítő alkalmazott társadalomtudományi kutatások eredményeit integráltuk a tantárgyi tartalmakba. Ez a megoldás olyan mértékben képes megjeleníteni a társadalmi tudást, amilyen mértékben a társadalomtudományok képesek leírni a mai magyar társadalom kérdéseit. Az alkalmazott jelleg kidomborítását segítik ezen túl a hallgatók kurzusokhoz kapcsolódó önálló feladatmegoldásai is. Referátumok, évfolyamdolgozatok, esettanulmányok készítésével, megfigyelési naplók vezetésével, kisebb kutatásokban történő adatgyűjtéssel és adatértelmezési feladatokkal orientáljuk őket a szűkebb környezet társadalmi jelenségeinek értő szemlélete felé.
- c.) A társadalomismeret tanár szak fejlesztési és pedagógiai céljait a képzés szerkezetében is igyekeztünk kifejezésre juttatni. A szakmai képzés felépítése az egyént érő különböző szocializációs dimenziók

¹⁴ Az integratív megoldásra példa az Önismeret-társadalomismeret tantárgy felépítése. A tantárgy az információ, az információszerzés technikái, az információk feldolgozásának elméleti és gyakorlati kérdései köré szerveződik. Komplex megközelítésben tárgyalja az ismeretszerzés nagyon eltérő, ám az egyén társadalmi léte szempontjából egyformán fontos szintjeit. 1.) Az önismeret, mint az emberi potenciál növelésének eszköze, szintjei, módszerei. Az önfeltárást segítő és gátló tényezők. 2. A társas szint (társismeret): a mások megismerése, a másokról alkotott kép, a sztereotípiák szerepe gondolkodásunkban. 3. Társadalomismeret: a vélekedések és a tudományos ismeretek természete. Tudásméletek. Gondolkodási stílusok. 4. Társadalmi információforrások. A tömegkommunikáció, mint információforrás és világképformáló erő. PR és marketing. Információs társadalom. Könyvtárhasználat a XXI. században.

mentén négy szinten tesz kísérletet az egyéni, szociális, gazdasági, kulturális és politikai tudásterületek feltérképezésére. Az *Egyén és közösség* modul a szocializáció szűkebb közegét, míg a *Helyi társadalom* modul az egyén szempontjából releváns tágabb környezet működési sajátosságait mutatja be, majd a *A mai Magyarország* tanárgycsoport a makrotársadalmi folyamatokat, a *Globalizált világ* elnevezésű blokk pedig az egyéni lét globális vonatkozásait mutatja be. Míg tehát az első modul az egyén mikrokörnyezetében zajló szocializáció kérdéseit, a kontaktszoportok működését, az egyéni ismeretszerzés útjait, az életmód kérdéseit helyezi előtérbe, addig a második – tágítva az egyént körülvevő társadalmi közeget – a helyi/civil társadalmat a szociális- kulturális és politikai mintaátadó, pedagógiai munkát segítő közegként mutatja be. A harmadik blokkban a – közvetlen szocializációs rendszerektől a közvetett szocializációs rendszerek irányába haladva tovább – a makrotársadalmi folyamatokba ágyazódik a korábban megszerzett tudás, a negyedik pedig az emberiség közösen megválaszolandó kérdéseire irányítja a figyelmet. A *választható tárgyak* a szocializáció és társadalmi integráció egy speciális szeletét reprezentálják, a multikulturális társadalom kérdései köré szerveződtek. Végül a *Szaktudomány* modul tárgyai az ismeretek közvetítésének és az állampolgári kompetenciák fejlesztésének pedagógiai eszközrendszerével ismertetik meg a tanárjelölt hallgatókat.

Összefoglalva az elmondottakat a társadalomismeret és multikulturális tanárképzés gyakorlatában Szegeden olyan modellt kívánunk felépíteni, amely folyamatos kölcsönhatásban áll az oktatás természetes társadalmi közegével. E modellben kiemelt szerepet szánunk azoknak a szocializációs színtereknek, amelyek lehetőséget biztosítanak a közvetlen társadalmi tapasztalatszerzésre, az élményszerű tanulásra és képesek ellensúlyozni a mediális közvetítő csatornák torzító hatásait. „Úgy tanul meg valaki járni, ha jár.” – fogalmazta meg találatosan Philippe Perrenoud egyik munkájában. Számunkra ez a megfogalmazás a kompetenciák fejlesztésének kontextuális összefüggéseit hangsúlyozza, amit mind a tanárképzésben, mind pedig a közoktatásban koncepcionális faktorként kezelünk.

Döbör András

A SZAKKÉPZÉS HELYZETE AZ SZTE JGYPK-N, ÉS AZ SZTE JGYPK SZAKKÉPZÉSI STRATÉGIÁJA

A Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, mint a SZTE legnagyobb létszámú kara 1998-ban azzal a céllal hozta létre a Szakképzési Továbbképzési és Távoktatási Intézetét, hogy a felsőoktatáshoz illeszkedő, a gazdasághoz, a társadalomhoz, a régió igényeihez szorosan kapcsolódó szakképzéseket, továbbképzéseket folytasson. Az intézet – amely 2007-ben Szakképzési Továbbképzési és Távoktatási Központtá lett átkeresztelve – a későbbiekben is mindig bővítette tevékenységi körét, képzési kínálatát vagy módszereit, ha azt a társadalmi igények változásai, vagy az egyetemi és országos politikai események (pl. az Európai Unióhoz való csatlakozás, és a Bolognai folyamat bevezetése) megkövetelték.

Míg induláskor az iskolarendszeren kívüli OKJ képzések, valamint a pedagógus-továbbképzések jelentették a főbb tevékenységi formákat, az utóbbi öt-hat évben az iskolarendszerű, felsőfokú szakképzések (FSZ) bevezetése, számuk növelése lett legfontosabb feladatunk.

Az iskolarendszeren kívüli OKJ képzések, valamint az iskolarendszerű FSZ képzések, bevezetése és fejlesztése során kihasználtuk mindazon előnyöket, melyet e sokszínű Kar oktatóival, infrastruktúrájával biztosítani képes. Az illetékes főiskolai tanszékek képezte szakmai háttérnek és egyéb kedvező adottságoknak köszönhetően képzéseink sokfélesége és népszerűsége az évek során egyre növekedett, mely jelentős létszámbővüléssel párosult.

Az FSZ képzéseket az egyetemi kreditrendszerhez igazítottuk, az egységes egyetemi oktatási keretbe illesztettük (ETR), a képzések minőségét folyamatosan ellenőriztük, korszerűsítettük, hogy zökke-

nő mentes átmenet jöhessen létre a felsőfokú szakképzések és a főiskolai, illetve egyetemi alapképzések között.

Az egyre színesedő és bővülő képzési spektrum szükségessé tette, hogy a szakmaiság érdekében együttműködési szerződéseket kössünk az egyetem más karaival, szegedi szakközépiskolákkal, valamint egyéb intézményekkel annak érdekében, hogy képzéseink gyakorlatorientáltságát biztosíthassuk.

Az FSZ szakok kiválasztásakor figyelembe vettük a Csongrád megyei Kamarák ajánlásait, annak érdekében, hogy képzéseink a különböző szakmák területén tájegységünk igényeit minél inkább kiszolgálhassák. Munkakapcsolatban állunk napjainkban is a Csongrád Megyei Kereskedelmi és Iparkamarával, Csongrád Megyei Agrárkamarával és a Csongrád Megyei Számviteli Szakemberek Egyesületével. Záróvizsgáinkra a kamarai képviselők rendszeresen meghívást kaptak, s minden alkalommal képviseltetik is magukat.

Mindez a múlt. A jelen – jövőnk is meghatározó – kiemelt programja pedig az, hogy mindezek után örömmel vettünk részt az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet Kiemelt Fejlesztések Koordinációs Központja által, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Szakképzési, Továbbképzési és Távoktatási Központjával, az MTA Szegedi Területi Bizottság Állampolgári Kompetenciák Munkabizottságával, és a Dél-alföldi Pedagógiai Modernizációs Alapítvánnyal együtt megvalósított „Az Elektronikus mintavételi keretrendszer kifejlesztése és megvalósítása a demokratikus állampolgárságra képzés és a társadalmi-gazdasági eredményesség közötti szakképzésbeli összefüggés vizsgálatában” című pályázati projektben, melynek jóvoltából újabb „igazodás” vár központunkra.

Hiszen ez a kutatás arra kereste a választ, hogy a szakképzésben résztvevő hallgatók, diákok milyen tudással rendelkeznek a politikai és állampolgári ismeretek területén, demokratikus alapértékeik kialakítása terén milyen és mennyi munka vár még rájuk, és ránk, a szakképzés minőségének és társadalmi hasznosságának javítása érdekében.

Az OFI által irányított, első kutatási szakaszában 1200 hallgatónk bevonásával zajló kutatás számunkra külön hasznosítható célja az volt, hogy a Központ megismerje a felsőfokú szakképzésben tanuló hallga-

tók társadalmi és gazdasági eredményességgel kapcsolatos nézeteit és erre alapozva fejlesztő program kidolgozásában vegyen részt, olyan programban, mely a jövőben képzéseinkbe sikeresen illeszthető be. A fejlesztő program átfogó célja az állampolgári tudatosság növelése és a figyelem ráirányítása az állampolgári aktivitás jelentőségére.

Büszkék lehetünk arra, hogy a kutatók és a fejlesztők gyors és kiváló munkájának eredményeképpen e program két fejlesztő programeleme a Szakképzési Központban mért kutatási eredmények alapján kifejlesztésre és tesztelésre is került a program lezárása előtt.

A Szakképzési Központ az első kutatási szakasz lebonyolításával jelentősen segítette az alapkutatást, az alábbi felsőfokú szakképzéseinek 1.200 hallgatója vett részt a kérdőíves felmérésben, valamint a kifejlesztett tananyag tesztelésében:

- Banki szakügyintéző,
- Csecsemő és gyermeknevelő-gondozó,
- Gazdálkodási menedzserasszisztens,
- Gazdasági idegennyelvi levelező,
- Hulladékgazdálkodási technológus,
- Idegenforgalmi szakmenedzser,
- Ifjúságsegítő,
- Informatikai statisztikus és gazdasági tervező,
- Intézményi kommunikátor,
- Kis- és középvállalkozási menedzser,
- Külgazdasági üzletkötő,
- Médiatechnológus asszisztens,
- Mezőgazdasági menedzserasszisztens,
- Műszaki informatikai mérnökasszisztens,
- Pénzügyi szakügyintéző,
- Sportkommunikátor,
- Számviteli szakügyintéző,
- Titkárságvezető.

Véleményem szerint az itt kifejlesztett tananyag hasznosítható lesz a szakképzéssel foglalkozó intézmények, sőt akár a felsőoktatási intézmények számára is.

A projekt fontos és felsőoktatási szereplőként legalább annyira várt eredménye az új kutatás-informatikai fejlesztés, amely az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet jóvoltából bizonyára számos további köz-, szak-, és felsőoktatási kutatásban is jól alkalmazható lesz.

Az Elektronikus mintavételi keretrendszer kifejlesztése és megvalósítása a demokratikus állampolgárságra képzés és a társadalmi-gazdasági eredményesség közötti szakképzésbeli összefüggés vizsgálatában egy jelentős kutatási projekt, melynek mind kutatási eredményei, mind kifejlesztett tananyagai, mind módszerei és rendezvényeinek tudományos prezentációi és tanulmányai hozzá fognak járulni a magyar szakképzés tartalmi megújításához, korszerűsítéséhez, és ennek reményeim szerint a magyar társadalom, és a magyar gazdaság lesz a fő haszonélvezője.

Németh Balázs

AZ OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET ELEKTRONIKUS MINTAVÉTELI KERETRENDSZERE

1. ELŐZMÉNYEK ÉS MOTIVÁCIÓK

Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (továbbiakban intézet) szolgáltató jellegének erősödésével egyre inkább előtérbe kerül az informatikai szerkezetváltást ösztönző igény.

Az intézet kutatással, kutatásszervezéssel, elemzéssel, fejlesztéssel és innovációval, az Új Magyarország Fejlesztési Terv (továbbiakban ÚMFT) kiemelt programjainak szakmai és technikai lebonyolításával, majd 2007 őszétől az OPKM integrálásával könyvtári és múzeumi tevékenységgel foglalkozik. A szolgáltató jelleg erősödése mellett ez a sokrétű tevékenység szükségessé tette az intézet informatikai kultúrájának fejlesztését, a stratégiai gondolkodást és középtávon is átgondolt IKT fejlesztéseket.

Az intézet vezetése elkötelezett az informatikai fejlesztések tekintetében, a stratégiát konzekvensen vezeti át operatív fejlesztési szintre. Az előrehaladás ütemét a 2007-ben még csak korlátozott mértékben rendelkezésre álló források szabták meg, azonban 2008-tól határozott gyorsulást várunk. Az informatikai megújulás elemei elsősorban a fokozatosan új alapokra helyezett elektronikus kommunikáció; az OFI egyes ÚMFT programjaiban hangsúlyosan is megjelenő korszerű tudásmenedzsment megoldások; az on-line rendezvényinformatikai támogatás; egy a programok aktív irányítását támogató program-projekt-portfólió menedzsment rendszer; a Calderoni Program keretein belül megvalósuló egységes disszeminációs felület; az e-learning megoldások, a távoktatás és a távmunka progresszív alkalmazása a szakértőképzésben és a kutatói munka modern, naprakész eszközökkel való támogatása.

Ez utóbbi gondolat adta a táptalaját annak a mintavételi keretrendszer fejlesztésnek, melyet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács támogatásával 2007. január és június között hajtott végre az intézet.

2. A PROJEKT BEMUTATÁSA

A projekt célja az intézet kutatói feladatvégzésének hatékony IT eszközökkel való támogatása érdekében egy olyan web alkalmazásként megvalósuló elektronikus mintavételi keretrendszer létrehozása volt, amely teljes mértékben kiválthatja a papír alapú mintavételi eljárásokat, hatékony eszközként támogatja az mintavételek során keletkezett adattömegek tárolását, rendszerezését és alapvető statisztikai eszközökkel való vizsgálatát, valamint az adatok szabványos (SPSS formátumú) exportálását.

Az intézményben folyó kutatómunkák egyes fázisai egymástól jól elkülöníthető szintű IT támogatottsággal bírnak. Az egyes munkafolyamatok különböző hardver- és szoftverigényt jeleznek, ezek bővítéses ellátottsága, vagy éppen átmeneti hiánya a feladatvégzést mindenképpen befolyásolja. Jelen projekt kimondottan a nagy reprezentativitású mintavételi eljárások IT támogatását tűzte ki célul, elsősorban az alábbi motivációs alapadatokra építve.

1. Az elektronikus mintavételi eljárások idő- és költséghatékonnyabbak a hagyományos papír alapú mintavételekkel való összehasonlításban.
2. Az adatok sokkal gyorsabb elemzési lehetőségének köszönhetően hamarabb ítéltető meg a mintavétel sikeressége és reprezentativitása.
3. A webes alkalmazásnak köszönhetően egy időben igen széles közegeben lehetséges egyidejű mintavétel.
4. Az adatok kiértékelésébe a közös munkafelületnek köszönhetően szélesebb szakértői körök vonhatóak be.
5. Az elektronikus mintavételi keretrendszer minden eszközt biztosít a távmunkához.

6. Az on-line felület a mintavétel mellett sokrétű tájékoztatásra is lehetőséget nyújt.

A projekt az intézet kutatásaiban részt vevők számára állított elő egy korszerű, webes felületen elérhető on-line mintavételi keretrendszert, amely kapacitásában és funkcionalitását tekintve is képes kiszolgálni az ÚMFT és egyéb intézeti projektek során előreláthatóan nagy számban lebonyolítandó, tudományos igényű mintavételi eljárásokat.

A projekt kiemelt célja volt egy olyan WEB2 SOA alapokon nyugvó komplex megoldás kifejlesztése és üzemeltetése, melynek révén elérhetővé válik az új kérdőívek létrehozására és publikálására alkalmas real-time tervezőeszköz, a publikált kérdőíveken keresztüli adatok fogadását és tárolását végző adatbázismotor, egy szofisztikált keresőrendszerrel támogatott tematikus kérdőív archívum, az adatokon folyó munkát lehetővé tevő adatmenedzselő alkalmazás, sokrétű (de elsődlegesen SPSS) exportot biztosító adatmentési, valamint diagramok és egyéb statisztikai vizualizációs funkciókat felvonultató eszközrendszer. Elkészült továbbá a távmunkát támogató, feladatdelegálással és nyomon-követéssel, sokrétű felhasználó-kezeléssel ellátott felhasználói héj is.

A projekt kísérletet tett arra, hogy a várhatóan nagyszámú szakértői kör a nagyobb földrajzi távolságok ellenére a mintavétellel járó kutatói feladatát elláthassa, egyenlő feltételekkel és egyazon időben megoldhassa azokat.

A projekt az informatikai fejlesztésen túl egy konkrét kutatási programot is végrehajtott. A kutatás keretén belül három mintavételi eljárást bonyolítottak le a projektben részt vevő kutatók, amely három eljárásból az utolsót már az új fejlesztésű rendszer segítségével hajtották végre. Izgalmas és inspiráló volt a feladat, amely új utakat mutat, és távlatokat nyit a 21. század kutatási metodikájában, élesben próbálva ki egy valóban innovatív és bátor fejlesztést.

X 9 1 6 3 1



EEY. 2u
XB 94870

Megrendelhető:

terjesztes@belvedere.meridionale.hu

Kiadta: BELVEDERE MERIDIONALE
6725 Szeged, Hattyas sor 10.
belvedere@jgytf.u-szeged.hu
szerk@belvedere.meridionale.hu
www.belvedere.meridionale.hu
Felelős kiadó: DR. SZEGFŰ LÁSZLÓ
Műszaki szerkesztő: SZUPERÁK ATTILA
Nyomta: BÁBA NYOMDA
Felelős vezető: DR. MAJZIK ISTVÁN



BELVEDERE
MERIDIONALE